

جامعة اليرموك
كلية التربية
قسم المناهج والتدريس

أثر القراءة الموجهة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي

The Impact of Guided Reading on Developing Critical Thinking Skills Among Sixth Basic Grade Female Students

إعداد الطالبة..

رانيا نزيه غرايبة..

إشراف الأستاذ الدكتور..

محمد فخري مقدادي..

حقل التخصص – أساليب تدريس اللغة العربية.

2007م

أثر القراءة الموجهة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي

إعداد الطالبة

رانيا نزيه غرايبة

بكالوريوس اللغة العربية وآدابها، جامعة اليرموك، 2002

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها في كلية التربية / جامعة اليرموك / 2007م

وافق عليها

الدكتور محمد فخري مقدادي ....رئيساً ومشرفاً

أستاذ مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

الأستاذ الدكتور حمدان علي نصر .... عضواً

أستاذ في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

الدكتور عبد الكريم محمود أبو جاموس ....عضواً

أستاذ مشارك في مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، جامعة اليرموك

الدكتور يوسف سوالمة ....عضواً

أستاذ القياس والتقويم، جامعة اليرموك

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهداء

إلى التي يتوق لؤلؤ عينيها إلى نجاحي، إلى التي يشتم منها الربيع نسماته، إلى بذور الحب وأحرف الحنو، وضحكات الدهر،

إلى أمي ، إلى أمي، إلى أمي.

إلى الذي ألبسني تاج الصبر، وقلادة العزيمة، إلى الذي ما انفك يدفعني إلى كل نجاح إلى رجل الكرامة إلى أبي الغالي.

إلى الذي آثرني على نفسه، وملأ أحلامي بآمال النجاح والتقدم،

إلى زوجي.

إلى التي كانت سنداً يقف خلفي، ودرعاً يحمي صدري،

إلى السيدة الفاضلة هدى القيسي.

إلى لؤلؤ عيني، ونبضات القلب، إلى ولدي يزن ومحمد.

إلى الذين ما انفكوا عن الدعاء والتمني، إلى الذين زادوا من عزيمتي

إلى إخوتي (فالح وسامي ومحمد).

إلى اللواتي أطلقن العنان للدحنون والياسمين وأسلنه مع هواء الربيع ليلطف أجواء أيامي إلى أخواتي (ندى، رنا، ريم).

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، حمداً كثيراً طيباً مباركاً، والصلاة والسلام على اشرف النبيين محمد ﷺ.

أجد من واجبي أن أتقدم بالغ الشكر وعظيم التقدير للأستاذ الفاضل الأستاذ الدكتور محمد فخري مقدادي، واسع الصدر غزير العلم، كما أتقدم بالشكر للأساتذة الذين قاموا بتدريسي في جامعة اليرموك في كليتي الآداب والتربية.

كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان لكل من الأساتذة الأفاضل الدكتور حمدان نصر، والدكتور عبد الكريم أبو جاموس، والدكتور يوسف سوالمة على تفضلهم بمناقشة هذه الرسالة.

كما أتقدم بالشكر لكل من السيدين الدكتور إبراهيم العبادي، والسيد عبد الجليل الطعاني على ما قدماه من عون ومساندة في أثناء قيامي بإعداد هذا العمل العلمي المتواضع.

قائمة المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الملخص

غرايبة، رانيا نزيه فالح. أثر استراتيجية القراءة الموجهة في تنمية مهارات التفكير الناقد، لدى طالبات الصف السادس الأساسي، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، 2007.

بإشراف الدكتور: محمد فخري مقدادي

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية القراءة الموجهة في تنمية مهارات التفكير الناقد، ولتحقيق هذا الهدف، تم بناء اختبار لمهارات التفكير الناقد، وتكون الاختبار من خمسين فقرة من نوع الاختيار من متعدد تكونت عينة الدراسة من (88) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية اربد الأولى للعام الدراسي 2007/2006، وتم اختيار مدرسة حوارة الأساسية للبنات بطريقة قصدية وكانت تضم أربع شعب، اختير منها الشعبة (ج) مجموعة تجريبية والشعبة (ب) مجموعة ضابطة.

وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء الطالبات في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى إلى استراتيجية القراءة الموجهة لصالح المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الناقد ككل.

كما كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء الطالبات في المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التفكير الناقد كأجزاء تعزى إلى استراتيجية التعلم لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: القراءة الموجهة، التفكير، التفكير الناقد.

الفصل الأول

خلفية الدراسة

المقدمة:

يُعد الاتجاه المعرفي أحد أهم اتجاهات علم النفس والذي كرس لفهم العمليات المعرفية، وللكيفية التي يتعلم فيها الناس، وطرق تعليم التفكير وتطويره وتنميته وأسس التعامل مع المتعلم وفقاً لمراحل نموه المعرفي المختلفة، ويعد التفكير أحد الأبعاد التربوية التي بدأ التربويون الاهتمام بها في العقود الأخيرة، كأحد المفاهيم المهمة لتحقيق الأهداف التربوية لعملية التعلم والتعليم، ولضمان التطور المعرفي باستخدام أقصى طاقاته العقلية لتحقيق النجاح والتكيف السليم في مجال التعليم أو الحياة العامة.

وقد تباينت وجهات نظر العلماء والباحثين والتربويين حول التعريف العام للتفكير إذ قدموا تعريفات مختلفة استناداً إلى أسس ووجهات نظر متعددة، فمنهم من عرفه على أنه عملية سلوكية خارجية، وآخرون يرون أنه عملية معرفية داخلية، فالسلوكيون يرون أن التفكير عملية داخلية لا علاقة لها بالسلوك، أما المعرفيون فيقولون أن السلوك مجرد نتيجة للتفكير، ولذلك يجب أن تركز على عملية تكون المعلومات التي تكون السلوك، وكيفية تناولها (Mayer, Richard, 1983).

ويعدّ التفكير مفهوم معقد اختلفت الرؤى حوله، مما يعكس تعقد العقل البشري وعملياته، وتبين لنا أنه كغيره من المفاهيم المجردة يصعب علينا قياسه بشكل مباشر (العتوم، 2004) لذا فقد استخدمه العلماء بمسميات وأوصاف عدة، ليميزوا بين نمط وآخر ليؤكد في الوقت ذاته على تعقده، فنجدهم يتحدثون عن التفكير الناقد، والإبداعي، والتأملي، وغيرها.

ومع ذلك فإن علماء النفس المعرفيين يجمعون على أن التفكير عملية ذهنية تتضمن البحث عن معنى في الوقت أو الخبرة من خلال التمحيص والاستكشاف والتجريب، مما يساعد الفرد على إدراك المدخلات الحسية وتكوين الأفكار والحكم عليها.

ومن خلال التفكير يتعامل الإنسان مع الأشياء التي تحيط به في بيئته، كما أنه في الوقت ذاته يعالج المواقف التي تواجهه دون إجراء فعل ظاهري، فالتفكير سلوك يستخدم الأفكار، والتمثيلات الرمزية للأشياء والأحداث غير الحاضرة أي التي يمكن تذكرها أو تصورها.

كما أن التفكير قضية أرسى أسسها الإسلام ورسخ مهاراتها في عقول أبنائه، فليس هناك دين أعطى العقل والتفكير مساحة كبيرة من الاهتمام مثل الدين الإسلامي، وعندما يخاطب القرآن الكريم الإنسان المسلم فإنه يركز على عقله ووعيه وتفكيره، ولأهمية التفكير للإنسان المسلم وردت كلمة تفكير أو مرادفاتها (يتفكرون، يبصرون، يعقلون، يتذكرون) مرات عديدة في القرآن الكريم، وقد أحصاها أحد الباحثين فوجدها تسعاً وأربعين آية (الجوزي، 1983).

وصنف (Neuman, 1991) مهارات التفكير في فئتين رئيسيتين هما: مهارات التفكير الدنيا، والتي تعني الاستخدام المحدود للعمليات العقلية كالحفظ والاستظهار والتذكر، وهي عمليات من الضروري تعلمها قبل الانتقال إلى مستويات التفكير العليا، ومهارات التفكير العليا، والتي تعني الاستخدام الواسع للعمليات العقلية، ويحدث ذلك عندما يقوم الفرد بتفسير المعلومات وتحليلها، ومعالجتها بعيداً عن الحلول أو الصياغات البسيطة للإجابة عن السؤال أو حل مشكلة لا يمكن حلها، من خلال استخدام العمليات العقلية الدنيا، ويقع ضمن هذه الفئة مجموعة من أنواع التفكير، كالتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد.

لقد كان الاهتمام بالتفكير الناقد ومهاراته محور اهتمام الفلاسفة التربويين منذ أقدم العصور (ماريز، شيت، 1993)، فقد نادى سيتوارت قبل أكثر من نصف قرن بالتفكير الناقد، وسبل إثرائه وتنميته (عليان، 1991).

وعلى المستوى المحلي كانت تمنية التفكير الناقد إحدى التوصيات التي تبناها المؤتمر الوطني للتطوير التربوي الذي عُقد في عمان 1987. (وزارة التربية والتعليم، 1988) كما ونص قانون التربية (1994) على ضرورة أن يصبح الطالب في نهاية مرحلة التعليم قادراً على التفكير الناقد، وأتباع الأسلوب العلمي في المشاهدة والبحث، وحل المشكلات. (قانون التربية والتعليم، 1994).

وهناك من يرى أن السبيل إلى زيادة وعي الطلبة بالعلوم والمعارف والخبرات المتصلة: هو إكسابهم القدرة على ممارسة أساليب التقويم الناقد للأفكار والمعاني المتضمنة أو مراقبة النشاطات الذهنية واللغوية المستخدمة؛ للتحقق من مدى بلوغ الفهم كالمراجعة والمساءلة الذاتية، وعمل الاستنتاجات، والتنبؤ بمجريات الأحداث، وإعداد الملخصات الملفوظة (نصر، 1998).

ويرى جروان (2005) بأن التفكير الناقد مفهوم مركب، له ارتباطات بعدد غير محدود من المواقف والأوضاع، وهو متداخل مع مفاهيم أخرى كالمنطق وحل المشكلات، والتعلم، ونظرية المعرفة.

ويعرفه القيسي (2000) بأنه يمثل مستويات عليا في تصنيف بلوم، وهي التحليل، والتركيب، والتقويم.

ويرى Daniels (1991) بأنه القدرة على التحقق من ظاهرة ما وتقويمها بالاستناد إلى معايير محددة، أما سميث (1983) فقد عرفه بأنه مفهوم عام يعود إلى مهارات مختلفة مطلوبة للحكم على صحة المعلومات الواردة فيها ودقته.

ويقول مكفيرلند (1983) بأنه أحد أهداف التربية المعاصرة ويجب تدريس مهاراته والتدرب عليها، كما تكمن أهميته وتنميته في بناء شخصية موضوعية، ومواطنة فاعلة، ومشتركة في المجتمع الديمقراطي.

وقد جرت محاولات عديدة تهدف إلى تنمية مهارات التفكير الناقد بعد عدة توصيات أشارت إليها مؤتمرات التطوير التربوي منذ عام 1987 لنجد عدة دراسات وأبحاث تناولت هذا النوع من أنواع التفكير.

وأكدت حركة التطوير التربوي على أهمية تطوير استراتيجية التدريس التي تؤكد تنمية التفكير وتطويره (جرادات، 1992)، ومن المعروف أن تنمية التفكير تحتاج إلى أساليب واستراتيجيات حديثة تستثير طاقات المتعلمين، وتبرز قدراتهم الإبداعية الكامنة وتساعد على تنمية اتجاهات إيجابية حديثة، وعادات البحث والتساؤل وحل المشكلات (خصاونة، 1997)، لذا جاءت هذه الدراسة والتي يتم فيها استخدام استراتيجية حديثة من شأنها تنمية مهارات التفكير الناقد، وهي استراتيجية القراءة الموجهة، والتي توفر نصوصاً مساعدة على تحريك الاهتمام في مثل هذا النوع من التفكير.

ويكاد يجمع التربويون على أهمية التفكير الناقد في العملية التعليمية التعلمية، فهو يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى العلمي ويكسب الطلبة القدرة على تقديم تعديلات صحيحة، مقبولة للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، أو يعمل على تقليل التعليلات غير الصحيحة ويؤدي

أيضاً إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم، وبالنتيجة تكون أفكارهم أكثر دقة، وأكثر صحة مما يساعدهم على صنع القرارات في حياتهم اليومية، أو يبعدهم عن الانقياد العاطفي، والتطرف في الرأي، فضلاً عن أن التفكير الناقد من المقومات الأساسية للمواطنة الفاعلة في عصر اتسعت فيه المعلومات (قطامي، 2004).

ويعرف فوتس وبينل (1996) القراءة الموجهة بأنها: "البيئة أو السياق الذي يقوم المعلم من خلاله بدعم قدرة القارئ على تطوير استراتيجيات فاعلة، يكون بواسطتها قادراً على إجراء العمليات على نصوص جديدة ذات مستويات عالية من الصعوبة، ويقوم المعلم بالعمل مع مجموعة صغيرة من الطلاب الذين يستخدمون عمليات قراءة مشابهة، وقادرين على قراءة مستويات نصية مشابهة من خلال الدعم المقدم من المعلم.

وهو إجراء يوفر سلسلة منطقية من الخطوات داخل الغرفة الصفية والمحتوى المقدم لهم، بحيث تقوم هذه الإجراء بإنماء مهارات عن طريق جعل المعلم يقوم بإعطاء فرصة للطلاب لرؤية الأسئلة الظاهرة والواضحة كما تسهم هذه الإجراءات في تنظيم المعلومات ضمن أقل درجة من التوجيه (Ankeny, 1981).

يقول (Mailk, 1996) إن الطلاب الذين يشاركون في القراءة الموجهة لا يقومون فقط بتطوير مهارات قرائية، ولكنهم يقومون أيضاً بتحقيق علامات أعلى في الامتحانات، كما يشير رايلي وآخرون (2006) إلى أنها إحدى الممارسات الشائعة التي ينصح باستخدامها مع الأطفال في المراحل المبكرة لتطوير قدرتهم على القراءة والكتابة.

ويشير (Foutas, Pinnel, 1996) إلى أن الطلاب يتعودون على قراءة نصوص أكثر صعوبة مع مرور الوقت.

وتعطي القراءة فرصة لتطوير القارئ لجعله قارئاً مستقلاً من خلال المشاركة في أنشطة مدعومة من المعلم، كما تعطي الفرصة للمتعلمين لمشاهدة الطلاب بشكل فردي، وهم يقومون بإجراء عمليات، من أنشطة قرائية وكتابية على النص.

وتعطي القراءة فرصة لتطوير استراتيجيات القراءة، بحيث يصبح القارئ قادراً ومع مرور الوقت على قراءة النصوص الصعبة بشكل مستقل، كما يقدم للطلاب خبرات ناجحة أثناء عملية القراءة من أجل الحصول على المعنى، وتسهم في مساعدة الطلاب على تعلم كيفية تقديم نصوص لأنفسهم (Foutas, Pinnel, 1996).

ولعل الهدف الأساسي من القراءة الموجهة (GP) هي جعل الطلاب قادرين على القراءة من أجل بناء المعنى، وفي جميع الأوقات يمكن أن تتضمن طريقة التدريس بعض الدعم من أجل تركيز انتباه الطلاب على التفاصيل، ولكن بناء المعنى هو الشيء الأكثر أهمية (Foutas, Pinnel, 1996).

وقبل أن يذهب الأطفال للمدرسة، فإن قدرة القراءة لدى الطفل يتم توجيهها بشكل غير رسمي من استجابات الشخص مقدم الرعاية (الأهل)، ومن المعلم في مرحلة رياض الأطفال، ويركز معظم الأطفال انتباههم على القراءة والكتابة، ويقومون سريعاً بتطوير فهم عميق، بحيث يكون لدى بعض الأطفال الآخرين بعض المعرفة الأساسية حول القراءة، حيث إنهم يمتلكون بعض الأساليب والمصطلحات اللغوية المستخدمة في القصص بالإضافة لمعرفتهم لبعض الحروف والأصوات والكلمات، ولكنهم يحتاجون إلى المساعدة في الوصول إلى العمليات المعقدة الداخلة في قراءة نص من النصوص، وخلال العمل مع النص، يقوم الطلاب بتطوير شبكة من الاستراتيجيات التي تسمح لهم بالوصول إلى المعلومات الضرورية من مصادر متعددة (Ankny, 1981).

تنمية التفكير الناقد

يعد التفكير الناقد هدفاً أساسياً من أهداف التربية المعاصرة في كثير من البلدان، وأصبح التفكير الناقد شعار العديد من رجال التربية وموضوعاً للبحث، وهدفاً للتربية والتعليم في القرن الحادي والعشرين (السرور، 2000).

ويعد تدريب الطلبة على مهارات التفكير الناقد من الأهداف الأساسية للتربية لأن من حق كل طالب التعبير عن نفسه بحرية كاملة، ولذا أصبح من الضروري تزويد الطلبة بالمهارات التي تمكنهم من تحليل المعلومات التي تصل إليهم، والتفكير بمرونة وموضوعية وإصدار الأحكام الناقدة (مصطفى، 2002).

وتبرز أهمية تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة من أنها تؤدي إلى فهم أكثر عمقاً للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه، وربط عناصرها بعضها ببعض وكذلك تمكن الطالب من مواجهة متطلبات الحياة، كما أنها تؤدي بالفرد إلى الاستقلال في تفكيره، وتحرره من التبعية وتدفعه إلى عدم التسليم بالحقائق دون تحرٍ عنها (الوهر والحموري، 1997).

وتتطلب تنمية مهارات التفكير الناقد استخدام طرائق حديثة في التدريس واستراتيجيات تعليمية محددة المعايير، تعطي دوراً أساسياً للطالب، وتركز فاعلية في عملية التعلم، بحيث يكون فيها المعلم ميسراً ومنظماً (الخوالدة، 2002).

ولابد من وجود نشاطات تعليمية مقترحة لتنمية التفكير الناقد (Maranzo, 1998) ومن أبرزها إغناء المناهج والكتب المدرسية لمهارات التفكير الناقد، وتشجيع الطلبة على قراءة الأدب الذي يعكس قيماً وتقاليد مختلفة ومناقشة ذلك، وإدارة نقاشات ومناظرات في موضوعات عامة، حيث يقدم الطلبة آراءهم التي تحمل وجهات نظر مختلفة، وتبني كل مجموعة وجهة نظر معينة تدافع عنها في مواجهة الرأي الآخر، ومن النشاطات أيضاً تشجيع الطلبة على

تحليل مقالات الصحف، أو تشجيع الطلبة على الكتابة في موضوعات ذات صلة بحياتهم المعاصرة ومناقشة ما يكتبون مع أنفسهم ومع أقرانهم (الحلاق، 2005).

وقد اهتم التربويون بالتفكير الناقد، وأوردوا أسباباً تبين أهميته، منها: التكيف مع الأوضاع المتغيرة، وزيادة قدرة الأفراد على التعامل بكفاءة مع المشكلات، والفهم الأعمق للتحديات والمشكلات التي تتطلب مهارات التفكير المجرد، والتأكد من صدق مصادر المعلومات، ومن ثم التصدي للأفكار والعادات والخطأ، والابتعاد عن التطرف والتعصب، وعلاوة على ذلك فإن تشجيع التفكير الناقد، هو في الأساس نفسه تشجيع لإحلال العمل الايجابي بدلاً من السلبي الذي يجعل الفرد أكثر عزماً على تحقيق أهدافه وأهداف مجتمعه (Brookfiekd, 1987) فالطفل ذو التفكير الناقد لا يدع مجالاً للصدفة أو العشوائية في تعلمه بل يتعلم كيف ومتى ولما يتعلم (Fisher, 1991).

وعليه فإن أهمية التفكير الناقد لا تكمن بإثراء حياة الإنسان بشكله الفردي فحسب، بل ومساعدته في تحسين أوضاع مجتمعة ككل (Brookfield, 1987)، وقد أشار نايكرسون (Nickerson, 1985) إلى أن التفكير الناقد لدى الأفراد يجعلهم أكثر قدرة على التكيف، والشعور بالمسؤولية، واتخاذ القرار، ومواجهة المشكلات بفاعلية وكفاءة وفردية، ويمكن إجمال أهمية التفكير الناقد بما يلي:

- التكيف مع الحياة والقدرة على التعامل مع الآخرين.
- بناء الشخصية المتكاملة نفسياً وعقلياً وجسدياً.
- النجاح في الحياة وتحسينها.
- إثارة الدافعية والشعور بالإيجابية.
- مواجهة المشكلات وتحديها بكفاءة وفاعلية.

وليتحقق ذلك، لابد من خطوات يمر بها التفكير الناقد أوجزها مايرز (1993)، هي: الدافعية، والبحث عن المعلومة، والتقويم، ومن ثم التكامل بين النظرية والشخصية مع القاعدة المعرفية المكونة من الآراء والمعتقدات الأساسية.

أما بياجيه فقد أشار إلى أن التفكير الناقد ينشأ لدى الأفراد بعد سن الثانية عشرة وهي الفترة التي يتطور فيها هذا النوع من التفكير؛ إذ أكد أن تفكير الطفل بعد سن الثانية عشرة ينتقل من الواقع إلى الاحتمال ويصبح الطفل قادراً على تعلم بعض المهارات الأساسية للتفكير الناقد والمنطقي، وبناء الفرضيات المتطورة، فيتشكل لديه ما يسمى بالتفكير المنطقي الافتراضي فيفكر في الحوادث والمشكلات بطريقة علمية (عبد الهادي، 1999؛ الهنداوي، 2002).

لذلك كله، سعى التربويون إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة باستخدام استراتيجيات مختلفة لكل منها مجموعة من المهارات التي تعمل على تنمية هذا التفكير، وبعض تلك الاستراتيجيات ما يناسب المرحلة الأساسية، أما بعضها الآخر فيناسب المرحلة الثانوية، وأهم تلك الاستراتيجيات، ما يأتي:

- **استراتيجية مكفرلاند (Mcfarland, 1985: 277)** وتشتمل هذه الاستراتيجية على استراتيجتين، هما: استراتيجية الكلمات المترابطة، واستراتيجية تحديد وجهات النظر تقدم هذه الاستراتيجية أمثلة لتعليم هادف يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، وتمييز المواد ذات العلاقة من الآخرة غير ذات العلاقة، وتساعد الاستراتيجية الأولى المتعلمين على تنمية القدرة على التفكير الناقد من خلال تكوين الجمل والعبارات، والتمييز بين الكلمات المترابطة، أما الاستراتيجية الثانية فتهدف إلى تطوير المناقشات التي لها علاقة بالموضوع لدعم وجهة النظر المتعلقة بها.

- استراتيجية مونرو وسلاتر (Munro and Slater, 1985)، ركز مونرو وسلاتر في هذه الاستراتيجية على أهمية تعليم التفكير الناقد، نظراً إلى أن غالبية المعلمين يعتمدون على التذكر في تقديم المعلومات، وعلى تقديم معلومات واسعة غير محددة لطلابهم في غرفة الصف. ومن أهم الخطوات لتعليم التفكير الناقد وفق هذه الاستراتيجية، خطوة التمييز بين الحقيقة والرأي، ففي البداية يتم تصنيف هذه المهارة بوصفها نتاجاً تعليمياً في نطاق العمل التعليمي كما يتم تحددي المهارات التي يتعلمها الطلبة في انجاز هذه العملية العقلية، وهو ما يتطلب من الطلبة أن يستعملوا عدداً من المهارات الأساسية في المدرسة، أما الخطوة الثانية فتتمثل في معرفة مزايا المفاهيم وخصائصها، لأنها تساعد على التمييز بين الحقيقة والرأي.

- استراتيجية باير (Bayer, 1985) يستطيع المعلمون تقديم المهارة استنتاجاً، بترك الطلبة يحددون فروع المهارة الرئيسة وقت استعمالها، وعند مناقشة أجزاء هذه المهارة يقوم المدرس بتطبيق الدرس مرة أخرى، وعند استخدام هذه الاستراتيجية ليمر الطلبة والمعلمون بمراحل رئيسة أولها: تقديم المعلم للمهارة أمام الطلبة، ثم تطبيق المهارة من قبل الطلبة، وتحديد ما يفكر فيه الطلبة وهم يطبقون المهارة وتأمله، ثم يأتي تطبيق معرفتهم الجديدة للمهارة باستخدامها مرة أخرى، وأخيراً يراجع ما يفكر فيه الطلبة وهم يطبقون المهارة.

- استراتيجية اوريلي (O'Relly, 1985) تعتمد هذه الاستراتجية على المناقشات، لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، ويتم ذلك بتقديم مناقشات مقنعة حول شيء يعتقد به الطلبة، ثم إظهار الضعف في المناقشة، ومن هنا تبرز أهمية الدليل في دعم وجهة النظر أثناء عملية المناقشة، ومن الملاحظ أن هذه الاستراتيجية تناسب مبحث التاريخ للمرحلة الثانوية التي من خلالها تطرح مناقشات حول بعض القضايا المختلف فيها.

- **استراتيجية سميث (Smith, 1983)** تستخدم هذه الاستراتيجية لتقدير صحة مصادر المعلومات للحكم على مصداقيتها، إذ تقدم هذه الاستراتيجية المساعدة للمعلم للرجوع إلى المصادر المتعمدة أو الموثوقة التي من الممكن أن يقبلها دليلاً عند سماعه خبراً، تستخدم هذه الاستراتيجية لتقدير صحة مصادر المعلومات والحكم على مصداقيتها.

- **استراتيجية رايت (Wright, 1988)** قدم رايت ثلاثة خيارات لتعليم التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية، هي: وحدة قياس التفكير الناقد؛ إذ تسمح في التعامل مع موضوعات خارجية وقضايا تثير التفكير الناقد لدى الطلبة من خلال التعامل مع وسائل الإعلام والقضايا السياسية الرئيسية أو مواضيع أخرى، مثل التاريخ، أو المنطق الذي يستخدم أمثلة مأخوذة من مبحث الدراسات الاجتماعية والمنحى الاندماجي؛ الذي يتم فيه دمج التفكير الناقد مع أحد مباحث الدراسات الاجتماعية من خلال عدة طرق مستخدمة، أما الخيار الثالث يتم فيه ربط وحدة معينة فقط مع التفكير الناقد وهذا ما يسمح بالتركيز الجاد أو المنظم على التفكير الناقد.

- **استراتيجية واطسن – جليسر (Watson and Glaser, 1980)** تعد هذه الاستراتيجية الأكثر شيوعاً وتطبيقاً في المجال التربوي، وتتضمن مهارة تقرير الدقة الموجودة في مصدر ما وتمييز الفرضيات، ثم استخلاص النتائج ومناقشة المعلومات وتفسيرها، وتقويم فعالية المناقشة، غير أن واطسن – جليسر وضعا أداة لقياس التفكير الناقد تتضمن خمس مهارات، هي: تقدير صحة الاستنتاج من بين البدائل، والتعرف إلى الفروض، واستقراء النتائج، وتفسير المعلومات، وتقديم الدليل في ضوء مناسبته وأهميته للقضية المطروحة.

وعلى الرغم من تنوع استراتيجيات التفكير الناقد وقدراته، إلا أن هناك مجموعة من العوائق التي تمنع المعلمين من تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة في الغرفة الصفية، تتمثل في تركيز المعلمين على نقل المعرفة فقط؛ بسبب اتساع محتوى المادة الدراسية، وكثرة

عدد الطلبة في الغرفة الصفية، ونظرة المعلمين لطلبتهم وتوقعاتهم المتدنية منهم (Massialss and Allen, 1996) وهناك سبباً آخر يتمثل في عزلة المعلمين عن بعضهم، فنجد أن كلاً منهم يعمل في صفه بعيداً عن زملائه فلا اتصال، ولا نقاش يدور بينهم لتبادل الأفكار المهنية والعلمية والتي تدور حول طرائق التدريس وطبيعة الطلبة وقدراتهم (Mayers and Myers, 1995).

أما كيونر (Kunner, 1998)، وثاي (Thie, 1999) فأوردا مجموعة من الصعوبات التي تواجه المعلم عند تطبيقه لعمليات التفكير الناقد تتمثل بما يأتي:

1. عدم توافر برامج معدة خصيصاً لتعليم التفكير الناقد بمهاراته المختلفة، على شكل دروس مشروحة بدقة، وموضحة بأمثلة وتمارين، لتكسب ممارسها المهارة التي يتدرب عليها.
2. عدم وجود دليل لاستخدام البرامج، يرشد المعلم في كيفية شرح المهارات والأمثلة، ويوضح دول كل من المعلم والطالب ويحدد فيه تعليمات ومتطلبات القيام بالمهارة.
3. عدم توافر اختبارات ومقاييس تتمتع بدلالات جيدة من الصدق والثبات.
4. عدم تأهيل المعلمين علمياً ومهنياً لتوظيف خبراتهم الشخصية والعملية كمدربين في إنتاج مواقف جديدة، تتلاءم مع المهارات الصفية كإدارة النقاش الصفي بحرية، واحترام الطلبة وتعزيزهم.
5. عدم توافر الدافعية لدى الطلبة للالتزام الجاد نحو أعمالهم التي ينبغي تنفيذها، والتفكير بمتعة، وبروح ناقدة، والتطلع إلى ما رواء الأمور.

لذلك ظهرت في السنوات الأخيرة فكرة ضرورة تغيير النظرة إلى التفكير الناقد بوصفه صيغة منطقية أو مكتوبة للطريقة العلمية، وضرورة اتساع النظرة إليه لتشمل الأبعاد الذاتية التي تدمج ما يجول في العقل من أفكار مع الكتابة المنطقية للتفكير (جروان، 1999)،

وقد أكد على ذلك ماير (Mayer, 1992) حينما أشار إلى أن التفكير الناقد يشتمل على بعدين، هما:

- البعد المعرفي الذي يشتمل على تحليل مختلف المواد، والقضايا، والمعارف ومناقشتها، ولمختلف ميادين المعرفة.
- البعد الانفعالي ويقوم على إثارة الأسئلة، والتعليق، وإصدار الأحكام ومعالجة المسائل الغامضة المتشابكة الجدلية (جروان، 1999).

وعليه، فقد أجريت الكثير من الدراسات والبحوث التي تناولت التفكير الناقد وأثره في بعض المتغيرات، كالتحصيل والاتجاهات، وكيفية تنميته، وطرق تدريسه، ومدى العمل به في المؤسسات التربوية؛ فقد دعت مجلة التربية الأمريكية إلى عدم هذا النوع من التفكير والاهتمام به واعتبر نيومان (Newman) التفكير الناقد المطلب الأساسي والقومي في أمريكا، بوصفه القادر على جعل المواطنين أكثر كفاية وقدرة على المشاركة السياسية والاجتماعية في وطنهم (السيد، 1995).

وفي ضوء ما تقدم، ونظراً لاهتمام السياسة التربوية في الأردن بمهارات التفكير الناقد، ولما كان إكسابها للمتعلمين أمراً ضرورياً وملحاً، كان لابد من استخدام طرق أكثر فعالية وأبعد أثراً لتنمية التفكير الناقد، وبخاصة في مجال استخدام استراتيجيات وطرق أكثر تنوعاً.

القراءة الموجهة

خلال عملية القراءة الموجهة، يقوم المعلم بدعم الطلبة وهم يقرأون نص قراءة صعباً يمكن أن لا يكونوا قادرين على قراءته بدون دعم المعلم، وتعتبر القراءة الموجهة نوعاً من

أنواع تدريس المجموعات الصغيرة للطلاب الذي يظهرون سلوكيات قرائية متشابهة والـذين يمتلكون خصائص قرائية متشابهة.

ويختار المعلم نص القراءة، ويقوم بتقديم هذا النص للطلاب، ومن ثم يقوم كل طالـب بقراءة النص قراءة صامتة، أو بصوت منخفض، ويقوم المعلم بالملاحظة، ويدون سـلوكيات الطلاب القرائية، وفي بعض الأحيان، يقوم المعلم بالتفاعل لمدة قصيرة مع الطلاب.

بعد الانتهاء من عملية القراءة يقوم الطلاب بعمل نقاش حول معنى القصة، ويـساعد المعلم الطلاب في ممارسة وتطبيق استراتيجيات معالجة المعلومات، ويمكن أن تتضمن عملية التوجيه أيضاً توسيع النص من خلال تطوير بعض النشاطات الأخرى:

- الكتابة.
- الرسم.
- المناقشة.
- الدراما.

إن نشاطات المعلم تظهر أو تتبع من: مراقبة ومشاهدة الطلاب خلال قيامهم بـالقراءة والكتابة، ودراسة وتحليل النصوص المتوفرة، لذا فإن مهمة المعلم معقدة لأن عليه دائماً الأخذ بالأمور الآتية:

- خصائص النص.
- خصائص الشخص القارئ.
- المعرفة المتطورة لعملية القراءة.
- كيفية بناء الشخص القارئ لعملية القراءة.

خصائص وتطبيقات القراءة الموجهة

يشير (Mailk, 1996) إلى أن نشاط القراءة الموجهة يقوم على مبدأ قيام المعلم بقيادة الطلاب وهم يقرأون نصاً معيناً، وخلال عملية القراءة، فإن المعلم يستطيع مشاهدة نقاط القوة والضعف لدى الطلاب، وتتطلب القراءة الموجهة أن يقوم الطلاب بقراءة النص بأنفسهم أولاً، ومن ثم يقومون بتحديد الكلمات والجمل غير المعروفة بالنسبة لهم، وأخيراً يقومون بتطبيق استراتيجيات قراءة، وينبع هدف القراءة الموجهة من قدرات الطلاب كما يتم تحديدها من خلال نقاط القوة والضعف في عملية القراءة لديهم.

من أجل بدء الحصة التي يقوم المعلم بإجرائها باستخدام القراءة الموجهة، فإنه قد يستخدم الرسالة الصباحية، وتحتوي هذه الرسالة مراجعة لأهداف اليوم، بعدما يقوم الطلبة بقراءة الرسالة بأنفسهم فأنهم يعلنون عن الكلمات والجمل التي لا يدركونها، ثم يقومون بوضع خطوط تحتها، وهذه عملية ضرورية في القراءة الموجهة لأن الطلاب يصبحون مدركين للكلمات والجمل التي لا يعرفونها، بدلاً من حذف هذه الكلمات أو الجمل، فإن الطلاب يقومون بتحديدها بحيث يستخدمون استراتيجيات بناء معنى (Anky, 1981).

والقراءة الموجهة التي يتم استخدمها داخل الغرفة الصفية مبنية على نفس المبادئ المستخدمة في "خبرات الكلمات المشتركة، ولكن بإجراء تعديل على المادة القرائية في القراءة الموجهة فإن المعلم يقوم بالطلب من الطلاب القيام بالخطوات التالية:

- قراءة النص.
- التفكير حول معنى النص.
- شرح النص لباقي الصف.

عندما يقترب الطلاب من أداء هذه المهام، فأنهم يقومون بقراءة النص كلمة كلمة، بعد أن أقوم بتقديم مثال توضيحي حول كيفية إعادة رواية الأحداث من خلال تفسير النص، فإن الطالب يبدأ بالشعور بالثقة فيما يتعلق بأداء المهمة.

دور المعلم خلال عملية القراءة الموجهة دور مهم جداً، وليس فقط من خلال القيام نمذجة السلوكيات المتوقعة والاستراتيجيات ولكن من خلال تقييم قدرات الطلاب بشكل غير رسمي، وخلال جميع مراحل القراءة الموجهة، فإن المعلم يقوم بإيقاف الطلاب من أجل تفسير معنى النص، وعلى سبيل المثال، ويمكن أن يعرف الطلاب ذوي المستوى القرائي المنخفض بعض الكلمات على المستوى الفردي "خارج النص" أو معرفة معنى هذه الكلمات بشكل جيد "معنى كل كلمة" ولكنهم غير قادرين على استيعاب النص، وبهذا، فإن المشكلة لدى الطلاب هي عدم القدرة على استيعاب العلاقات بين الكلمات والجمل ضمن النص.

إن نشاط القراءة الموجهة نشاط مفيد يكون المعلمون من خلاله قادرين على مشاهدة كيفية استخدام الطلاب استراتيجيات القراءة، بشكل مناسب أو بشكل غير مناسب، ويعطي نشاط القراءة الموجهة الفرصة بتوثيق تقدم الطالب من حيث نقاط القوة والضعف، بحيث يكون المعلم قادراً على إعداد أهداف دراسية مناسبة، ويمكن ذلك من خلال رسالة الصباح.

إن رسالة الصباح التي تم إعدادها لدرس القراءة الموجهة تحتوي على المحتوى، الكلمات، والتراكيب التي قام المعلم بكتابتها بشكل عمدي من أجل تطوير القدرة القرائية لدى الطلبة، وتحتوي هذه الرسالة معلومات حول أحداث اليوم، والتي تؤثر مباشرة على الطلاب، وتقوم هذه الرسالة أيضاً بخلق هدف طبيعي للقراءة، وهذه الآلية مفيدة بشكل خاص لأن الطلاب يتميزون بالفضول نحو أي شيء يرتبط بحياتهم اليومية.

وحالما يشعر الطلاب بالراحة نحو تحقيق معنى الكلمة، فإن عليهم تطوير مهارات التفقد الذاتي، ويجب عليهم التفقد لرؤية فيما إذا كان تخميناتهم صحيحة من أجل الاستيعاب القرائي، ويتم تشجيع الطلاب لإعادة قراءة الجمل.

علاقة القراءة الموجهة التفكير

عملية القراءة هي عملية تفكيرية ذات إيحاءات من اللغة المكتوبة، ونحن لا نستطيع التفكير عن الطلاب، ونحن لا نستطيع الإيضاح لهم بشكل مباشر العمليات المعقدة التي يجب عليهم استخدامها في المكان الصحيح، ولكن نستطيع استخدام بعض طرق التدريس مع الطلاب التي تقدم لهم فكرة حول الأمور التي يقوم بها القراءة الجيدون، ودعمهم في استخدام هذه الاستراتيجيات بشكل يومي (Raily, 2006).

ويؤكد (Mailk, 1996) على دور القراء الجيدين ضمن النص، فهم يقومون بأخذ وانتقاء المعلومات الضرورية والأساسية لفهم ما يتحدث عنه النص، كما تتطلب قراءة الكتب الخيالية، والكتب غير الخيالية الاستيعاب الحرفي، وفي الكتب الخيالية، هناك ضرورة لأن يقوم القارئ بتحديد شخصيات القصة، ومتابعة القصة. في الكتب غير الخيالية، يحتاج القارئ لأن يفهم الموضوع، ويتعلم الحقائق المرتبطة بهذا الموضوع ومن ثم ذكر مكان إيجاد المعلومات الضرورية.

ويفكر القراء الجيدون إلى ما أبعد من النص، وهم يقومون بالبناء والاستقراء على معرفتهم الخاصة، وخبراتهم من أجل خلق حس منطقي حول ما يقرأونه، وهم يقومون أيضاً بعمل روابط لهذه القراءة مع حياتهم الخاصة. وهم يقومون بتخيل شعور شخصيات القصة، ويقومون باستقراء ما يلمح إليه الكاتب، كما يقومون أيضاً بوضع تنبؤات، ومن ثم يعملون على إثبات صدق أو عدم صدق هذه التنبؤات.

يفكر القراء الجيدون حول النص، ويقومون بالنظر إلى كيفية بناء النص، يقدرون اللغة المستخدمة في النص، يعجبون بأسلوب الكتابة، أو ينتقدون أسلوب الكتابة، وهم يقومون بملاحظة كيفية تنظيم النص وبنائه، ويستخدمون هذا التنظيم من أجل إيجاد المعلومات وهم لا يدركون البناءات الأساسية التي استخدمها المؤلف من أجل نقل المعلومات مثل المقارنات، ولا يساهم هذا النوع من التفكير فقط في الوصول إلى فهم النص بشكل فني، ولكنه يساعد أيضاً في جعل القراء أكثر قدرة على القراءة (Mailk, 1996).

مشكلة الدراسة

تعددت مشكلات طرائق التعليم الاعتيادية، والمثبتة في جميع أنحاء العالم لتدريس المباحث، والمواد المختلفة في معظم قطاعات التعليم ومراحله، وجاءت محاولات عديدة لحل هذه المشكلات لتحقيق تطوير فعلي لعملية التعليم والتعلم، ومن هذه المحاولات استراتيجية القراءة الموجهة، وقد جاءت هذه الاستراتيجية استجابة لتوصيات مؤتمر التطوير التربوي الذي عقد عام 1987 في الأردن، والذي أكد فيه المؤتمرون ضرورة أن يستخدم المعلمون استراتيجية تدريس تتفق مع الاتجاهات الحديثة في تربية الطلبة، وتجعلهم اقدر على التفاعل مع المشكلات والقضايا المختلفة سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها (نصر، 1998)، وتضمنت توصيات المؤتمر التربوي عبارات صريحة تدعو إلى تطوير قدرات التفكير بما في ذلك التفكير الناقد عند الطلبة في مرحلة التعليم العام. وأتت الخطوط العريضة لمناهج المواد الدراسية المطورة لمرحلة التعليم الأساسي، تشتمل على ما يؤكد الاهتمام بتنمية الطلبة في المجال العقلي أي تنمية قدراتهم على التفكير، بما في ذلك التفكير الناقد. (وزارة التربية والتعليم، 1988).

واستناداً لتوصيات مؤتمرات التطوير التربوي، فيما يخص تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، وما وفره الأدب النظري عن استراتيجية القراءة الموجهة ودورها في تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال ما توفره من أنشطة هذه الاستراتيجية من نقاشات وعمل تنبؤات وغيره، وتمشياً مع خطط التربية والمعمول فيها بالأردن، لم يعد الاهتمام بالمعلومات هو الغاية الوحيدة، بل زاد الاهتمام بشكل ملحوظ بتشجيع الطلبة على القيام بمزيد من النشاط والتفاعل مع الزملاء كمجموعة وأفراد أو القيام بمجموعة أنشطة وإجراءات تزيد من إيجابية المتعلم وتُغني خبراته وتساعده في مواجهة الحياة وقضاياها، ستحدد المشكلة في تقصي أثر استخدام استراتيجية القراءة الموجهة في تنمية مهارات التفكير الناقد.

وستحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال التالي:

ما أثر استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجية القراءة الموجهة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي؟

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من الموضوع الذي تتناوله، إذ إنه من الموضوعات المهمة ومن المحاولات الجديدة في مجال تطوير مهارات التفكير الناقد، إضافة إلى ندرة الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في هذا المجال وتناولت أثر استراتيجية القراءة الموجهة في تنمية مهارات التفكير الناقد.

كما أن هذه الدراسة توفر فرصة للمتعلمين، والمعلمين في الاطلاع على الأنشطة، والإجراءات التي توفرها هذه الاستراتيجية، والتي من شأنها تطوير مهارات التفكير الناقد، ومن المنتظر أن تسهم هذه الدراسة في تعزيز ثقة المعلمين باستخدام استراتيجيات حديثة، تدفعهم نحو مزيد من الاهتمام بتنمية القدرات العقلية العليا باعتبارها أحد مخرجات تعليم اللغة.

كما يتوقع أن تسهم هذه الدراسة في فتح أفاق جديدة في ميدان اللغة ومساعدة القائمين على برامج تدريب معلمي اللغة العربية في تطوير هذه البرامج، والتي تؤكد طرائق التدريس من جهة، وعلى التربية اللغوية من جهة ثانية، والتنمية الفكرية من جهة ثالثة.

كما تبدو أهمية هذه الدراسة، في أنها تبحث في أثر استراتيجية القراءة الموجهة كإحدى طرائق التعليم الجديدة لتنمية التفكير الناقد باعتبار أن التفكير الناقد هو أحد أهم نتاجات العملية التعليمية، كما تنبع أهميتها من إثبات الدور الايجابي للقراءة الموجهة في تنمية مهارات التفكير الناقد.

محددات الدراسة

تم إجراء الدراسة الحالية في ضوء المحددات الآتية:

- اقتصرت عينة الدراسة من طالبات الصف السادس الأساسي في إحدى المدارس الحكومية في منطقة اربد الأولى.
- اقتصر المحتوى التعليمي الذي تم طرحه على مجموعة من الدروس المقررة في المنهج المدرسي.
- وقامت معلمة اللغة العربية في المدرسة بتطبيق هذه الاستراتيجية على تلك النصوص ولمدة ستة أسابيع.
- اقتصرت هذه الدراسة على استخدام ثماني مهارات انظر ملحق رقم (1).
- قامت الباحثة بتطوير اختبار التفكير الناقد.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل: استراتيجية القراءة الموجهة ولها مستويان:

- الطريقة الاعتيادية.
- إجراءات القراءة الموجهة

المتغير التابع: مهارات التفكير الناقد.

التعريفات الإجرائية

القراءة الموجهة: هي عبارة عن مجموعة من الإجراءات، والأنشطة التي يقوم بها الطلبة والمعلمين، ويكون الطالب قادراً من خلالها على إجراء العمليات على النصوص الجديدة ذات المستويات المتنوعة من الصعوبة، والتي تزداد صعوبتها مع مرور الوقت مع الدعم المستمر من المعلم، وتقاس هنا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التفكير الناقد.

التفكير الناقد: هي عملية ذهنية تتضمن نشاطات عقلية، ولغوية تقوم على التنبؤ، والتقويم والتمييز، وعمل الاستنتاجات والملخصات، وتمييز جوانب الضعف والقوة، وتقاس في هذه الدراسة بدرجات الطالبات على اختبار التفكير الناقد الذي تم إعداده لغرض الدراسة.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

لم يتيسر للباحثة العثور على دراسات سابقة كثيرة تتصل مباشرة بالدراسة الحالية، لذا تم الاعتماد على دراسات تناولت قياس التفكير الناقد في ميادين ومواضيع أخرى.

ومن الدراسات التي تم العثور عليها ولها شأن بمجال الدراسة الآتي:

أولاً: الدراسات التي تتعلق بالقراءة الموجهة

وفي دراسة أخرى أجراها ليومبكن (Lumpkin, 1991) في الولايات المتحدة الأمريكية كان الغرض منها الكشف عن أثر منحى تدريسي موجه لتنمية مهارات التفكير الناقد وفي التحصيل والاحتفاظ في محتوى الدراسات الاجتماعية لدى طلبة الصفين الخامس والسادس، تكونت عينة الدراسة من (35) طالباً من الصف الخامس و(45) طالباً من الصف السادس في المدارس الابتدائية في ولاية الباما (Al-Bama) تم تقسيمهم إلى مجموعتين: الأولى تجريبية، تم تدريس الأولى بالتركيز على مهارات التفكير الناقد لمدة خمسة أسابيع، والثانية ضابطة درست بالطريقة المعتادة، ثم طبق اختبار كورنل (Cornell) لقياس التفكير الناقد على المجموعتين، وقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α = 0.05) في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس في تحصيلهم واحتفاظهم بمحتوى الدراسات الاجتماعية.

من الدراسات العربية والتي تمكنت الباحثة من الحصول عليها، دراسة إسماعيل (1994)، بعنوان "أثر القراءة الموجهة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد"، وقد تكونت عينة الدراسة من الطلاب المعلمين بكلية التربية المنيا في مصر، وقد أثبتت نتائج

الدراسة فعالية القراءة الموجهة في تنمية مهارات القراءة الناقدة، والتفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية، وأوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالقراءة الحرة في تدريس القراءة التحليلية لطلاب شعبة التعليم الأساسي بكليات التربية والتعليم العام، وقياس مهارات القراءة الناقدة والتفكير في مراحل التعليم المختلفة، وتصميم البرامج التي تسهم في تطوير هذه المهارات وتحسينها.

ومن الدراسات الأجنبية التي اهتمت باستخدام القراءة الموجهة في تدريس استراتيجيات التفكير دراسة (Whitchel, 2002) "بعنوان تدريس التفكير من خلال القراءة الموجهة". وقد شارك فيها تسعة معلمين وتسعة صفوف، ولمدة زمنية استمرت خمسة أسابيع، وقد استخدم المشاركون في هذا البحث استراتيجية القراءة الموجهة كأداة لتطبيق استراتيجيات التفكير، وتوصل المعلمون فيها إلى أن القراء قد أصبحوا مفكرين جيدين باستخدام هذه الاستراتيجية كما شُجع المعلمون على الاهتمام بالتفكير الناقد.

وأجرى تايلور وفرانسس (Taylor & Francis, 2005) دراسة بعنوان فهم النص الاستيعابي الإيضاحي التفسيري، حيث شارك (72) طالباً من (6) صفوف دراسية مكونة من (20) مجموعة قراءة موجهة في هذه الدراسة (36) ذكوراً، و (26) إناثاً، وتم إعطاء الاختبارات الفرعية لفهم الكلمة المأخوذة في اختبارات القراءة في بداية إجراء الدراسة. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات المعالجة الثلاثة (بناء النص، محتوى النص، والطريقة الاعتيادية)، وإلى وجود أثر مستوى بالنسبة لمعرفة الكلمة والفهم والاستيعاب.

كما أجرى رايلي وآخرون (Riley, Saraha, Sellecarrie, Kourii Theressa, 2006) بعنوان مقارنة استراتيجيات التغذية الراجعة للمعنى وأشكال الأصوات في تدريس

القراءة الموجهة لطلاب التأخر اللغوي". وكما هو معروف، فإن القراءة الموجهة هي إحـدى الممارسات الشائعة التي ينصح باستخدامها مع الأطفال في المراحل المبكرة لتطـوير القـدرة على القراءة والكتابة، وبينما يتفق الخبراء على أن القراءة الجهرية تـسهل مهـارة القـراءة والكتابة، وتكونت عينة هذه الدراسة من أربعة عشر طفلاً يعانون ضعفاً لغوياً، بالإضافة إلـى واحد وعشرين طفلاً من حيث القدرة على القراءة، وقام الأطفال في هـذه الدراسـة بقـراءة قصتين بصورة جهرية لشخص بالغ يقوم بتوفير التغذية الراجعة في حالـة حـدوث أخطـاء قرائية، وقد ركزت أحد جوانب التغذية الراجعة في هذه الدراسة على جوانب معنـى الـنص، وركز الجانب الآخر من التغذية الراجعة على استراتيجيات تشفير الكلمات عن طريق الرسم. وقد أشارت نتائج الدراسة أنه تم تصحيح عدد كبير من الكلمات التي يخطئون في قرائتها مـن خلال استخدام تغذية راجعة مع هذا، فقد أشارت نتائج الدراسة أيضاً إلى وجود بعض الميزات التدريسية المبنية على المعنى بالنسبة لتحديد الكفاءات الأكثر أهمية في النقل بالنسبة للطـلاب الذين يعانون ضعفاً لغوياً معيناً عند استخدام جانب ترميز الكلمات في كلا طرفـي الدراسـة. وخلصت الدراسة إلى أن مراجعات الكلمات المهمة المبنية على المعنى، والمراجعات المبنيـة على صوت الكلمة، وقبل القراءة الجهرية، هي استراتيجيات فاعلة للطلاب الذين يعانون ضعفاً قرائياً. ويمكن أن يكون استخدام إيحاءات تشفير الكلمات باستخدام الكتابة أكثـر فاعليـة مـن استخدام الإيحاءات المبنية على المعنى لتسهيل عملية التصحيح خلال الأخطاء القرائية التـي يقوم الأطفال بعملها.

التعليق على الدراسات:

1. كثيرة هي الدراسات التي تتعلق بالقراءة الموجهة وأثرها في موضوعات مختلفة منها: في القراءة الصامتة والاستيعاب القرائي، أما بالنسبة لأثر القراءة الموجهة في التفكير الناقد فهي قليلة جداً.
2. توصلت الباحثة إلى أن هذه الدراسة تتفق في نتائجها مع دراسة إسماعيل في أن هناك اثر للقراءة الموجهة في تنمية مهارات التفكير الناقد، واختلفت معها في المرحلة العمرية، كما واتفقت مع الدراسات المثبتة سابقاً في أن هناك أثر للاستراتيجيات الجديدة في تنمية مهارات التفكير الناقد.

ثانياً: الدراسات التي تناولت تنمية التفكير الناقد

أجرى (Tarkinton, 1989) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر أسلوب المناقشة باستراتيجية التعليم التعاوني في التفكير الناقد، إذ اختار الباحث لتحقيق أهداف الدراسة مجموعتين ضابطة وتجريبية، درست المجموعة التجريبية برنامجاً منظماً في محاضرات ومناقشات في فرق طلابية تعاونية في حين درست المجموعة الضابطة البرنامج بالطريقة التقليدية، وقد تم تطبيق اختبار كورنيل للتفكير الناقد على المجموعة التجريبية والضابطة بعدها، وقد أظهر تحليل البيانات أن أداء الطلبة في المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الناقد، زاد بشكل دال إحصائياً على أداء الطلبة في المجموعة الضابطة.

وهدفت دراسة بادي (1990) إلى تعرف العلاقة بين تحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها، وبين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي للطلبة المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالباً، وزعت عليهم عينة من النماذج الكتابية، وطلب إليهم تحديد الأخطاء اللغوية فيها ثم طبق على

الطلبة المعلمين اختبار التفكير الناقد، وحددت معدلات تحصيلهم الدراسي، وأظهــرت النتــائج علاقة ارتباطية موجبة بين القدرة على تحديد الأخطاء اللغوية والقدرة على التفكير الناقد.

دراسة والدرون (Waldron, 1992) دراسة في مجال تنمية التفكير الناقد بحثت كفاءة نوعين من استراتيجية تلقي التعليمات على مجموعة من مهارات التفكير الناقد لدى عينتين من الطلبة المتفوقين أكاديمياً في الصفين السابع والثامن، وتكونت استراتيجيات التعليمات هذه من تعليمات تتطلب الحوار مع الذات، وتعليمات تتطلب الحوار مع الآخــر، أو لقيــاس مهــارات التفكير الناقد موضع البحث، استخدمت الباحثة اختبارات التفكير الناقد وهي: اختبار إنــس – روبر للتفكير الناقد، واختبار كورنيل للتفكير الناقد. وأسفرت نتائج اختبار (ت) عــن وجــود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين على هذه الاختبارات السابقة، لصالح المجموعــة التــي تلقت التعليمات التي تتطلب حواراً مع الآخر.

وفي دراسة قام بها الخزام (1998) بعنوان أثر كل من طريقة الاكتشاف والمناقــشة والمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي وقد قارن بــين ثــلاث طرق تدريسية في تنمية التفكير الناقد، تكونت العينة من (90) طالباً موزعين بالتساوي بــين الطرق الثلاث في مدرسة واحدة تم اختيارها بطريقة العينة العشوائية العنقودية، حيث قــسمت العينة إلى ثلاث مجموعات: مجموعة المحاضرة، مجموعة المناقشة ومجموعــة الاكتــشاف، ولمعرفة أثر هذه الطرق في التفكير الناقد اعد الباحث اختباراً في التفكر الناقد علــى غــرار اختبار واطسون وجليسر (Watson, & Glaser) وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لطريقة التدريس، حيث تفوقت طريقة التدريس بالاكتشاف على كل مــن طريقتي المناقشة والمحاضرة، وتفوقت طريقة المناقشة على طريقة المحضرة في تنمية التفكير الناقد، وبالنسبة لمجالات التفكير الناقد، فتوجد فروق صالح طريقة الاكتــشاف فــي مجــالات

معرفة الافتراضات وتقويم المناقشات والتفسير والاستنباط والاستنتاجات، بينما لا توجد فروق لصالح طريقتي المناقشة والمحاضرة في مجالات التفكير الناقد.

كما أجرت الباحثة شطناوي (2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية التعليم التعاوني في تدريس النصوص الأدبية في مهارات التفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف العاشر في مدينة الرمثا وعددهن (52) طالبة، منهن (28) طالبة في المجموعة التجريبية، و(24) طالبة في المجموعة الضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة على الأبعاد الثمانية للتفكير الناقد، ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الدردور (2001) وهدفت إلى معرفة أثر الخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس، كما هدفت إلى معرفة ما إذا كان لجنس الطالب أثر في تنمية تفكيرهم الناقد. تكونت عينة الدراسة من 128 طالباً وطالبة، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية مكونة من 31 طالباً و34 طالبة وضابطة مكونة من 30 طالباً و33 طالبة، وقام الباحث بتطبيق اختبار التفكير الناقد (قبلي وبعدي) على كلتا المجموعتين، تم تدريس المجموعة التجريبية باستراتيجيات الخرائط المفاهيمية في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج وجود أثر دال إحصائياً يعزى لطريقة التدريس لصالح المجموعة التجريبية بينما لم يكن هناك أثر يعزى لجنس الطالب.

قام لاني (2003) بإجراء دراسة هدفت إلى قياس أثر استراتيجية تعليمية مستندة إلى نظرية معالجة المعلومات واستقصاء فاعليتها في مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر في مديرية تربية عمان الثانية، وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً وطالبة موزعين على أربع

شعب بواقع شعبتين لكل جنس، قسمت كل شعبتين إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، طبقت استراتيجية تعليمية على المجموعة التجريبية لمدة ثلاثة أشهر واستخدم اختبار واطسون جليسر لقياس التفكير الناقد، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية، كما لم تظهر النتائج أثراً لمتغير الجنس في مهارات التفكير الناقد.

دراسة الهلسة (2004) هدفت إلى استقصاء أثر القراءة الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثاني، في محافظة الكرك، ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة الدراسة من طلبة الصف الأول الثانوي وتكونت عينة الدراسة من (104) طلاب، موزعين على المجموعتين التجريبية والضابطة، واستخدمت الباحثة اختبار الاستيعاب القرائي الذي أعدته لهذه الغاية، واستخدمت اختبار والسون وجيلسر للتفكير الناقد الذي قننه عبد السلام وسلمان، وخلصت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعة التجريبية في اختبار التفكير الناقد تعزى للقراءة الاستراتيجية.

بالنظر إلى الدراسات السابقة التي تم عرضها في هذا الفصل يمكن القول إنها جاءت متنوعة وشاملة وفيما يلي أهم الملاحظات على هذه الدراسات.

- إن القدرة على التفكير الناقد يمكن تنميتها وتطويرها باتباع الأساليب والاستراتيجيات المناسبة.
- الدراسات التي – عثرت عليها الباحثة – تناولت استراتيجية القراءة الموجهة وأثرها في تنمية التفكير الناقد، إذ وجدت دراسات تناولت استراتيجية القراءة الموجهة في مجالات

أخرى، أما في مجال تنمية التفكير الناقد فلم يتيسر الباحثة التوصل إليها ما عدا دراسة إسماعيل (1994).

- كما دلت بعض الدراسات على فعالية القراءة الموجهة في تنمية مهارة القراءة الناقد والتفكير الناقد، وهذا ما توصلت إليه الدراسة (إسماعيل، 1994).
- أفادت الباحثة من هذه الدراسات في بناء أداة الدراسة وتصميم منهجية الدراسة وإجراءاتها، كما أسهمت هذه الدراسة في تفسير نتائج هذه الدراسة ومناقشتها.
- وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الهدف الذي سعت إليه وهو كشف أثر استراتيجية حديثة في تنمية مهارات التفكير الناقد، وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، بأنها من الدراسات الحديثة، إذ لم تعثر الباحثة على دراسة مماثلة أجريت في الأردن، ونظراً لندرة الدراسات الخاصة بهذه الاستراتيجية في مجال تنمية مهارات التفكير الناقد.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الحديث عن مجتمع الدراسة والعينة والأدوات التي استخدمت لتحقيق أهداف الدراسة والمتغيرات وكيفية تطبيق التجربة، والطرق الإحصائية التي استخدمت في معالجة البيانات المتحصلة.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات الصف السادس الأساسي اللواتي يدرسن في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم في منطقة اربد الأولى للعام الدراسي 2006-2007، حيث بلغ عددهن (3786) طالبة حسب إحصائية مكتب التربية والتعليم للواء للعام الدراسي 2006-2007، وبلغ عدد أفراد عينة الدراسة (88) طالبة، وتم اختيار المدرسة بالطريقة القصدية، واختيار الشعب بالطريقة العشوائية.

الجدول 1

متوسطات أداء طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي الكلي لمهارات التفكير الناقد

الامتحان	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القبلي	مجموعة ضابطة	43	20.23	7.85
	مجموعة تجريبية	45	21.35	8.58

تشير النتائج في الجدول التالي إلى أن التحصيل في الامتحان القبلي للمجموعتين كان متقارباً، حيث كان معدل تحصيل المجموعة الضابطة (20.23) بانحراف معياري (7.85)،

بينما تحصيل المجموعة التجريبية كان بمعدل (21.35) بانحراف معيراي (8.5) مما يدل على تقارب المستوى العلمي لكلتا المجموعتين في هذا الامتحان.

عينة الدراسة

لتحقيق أغراض الدراسة اختيرت العينة بطريقة قصدية، وقوامها (88) طالبة من الصف السادس الأساسي موزعات في أربع شعب (أ، ب، ج، د) في إحدى المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في مديرية اربد الأولى، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2006-2007، حيث اختيرت إحدى الشعب عشوائياً لتكون مجموعة تجريبية تتلقى التدريس باستراتيجية القراءة الموجهة مكونة من (45) طالبة، وهي شعبة (ج) والشعبة (ب) ضابطة تتلقى التدريس بالطريقة العادية مكونة من (43) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة حوارة الأساسية للبنات.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة الأدوات الآتية: استعانت الباحثة بقائمة تحوي مهارات التفكير الناقد والمؤشرات الدالة على هذه المهارات، وذلك من خلال الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالتفكير الناقد والإفادة من نتائج الدراسات والبحوث ذات الصلة وهي دراسة شنطاوي (2001) ودراسة السليتي (2005)، دراسة الجراح (1996)، (Paul, 1996)، الخوالدة (2002)، خضر (2002)، واستشارة الخبراء والمتخصصين في مجالات تربوية متنوعة، حيث تم التوصل إلى مجموعة من المهارات المرتبطة بالتفكير الناقد، ملحق رقم (1).

وبعد الانتهاء من إعداد هذه القائمة قامت الباحثة بعرضها على لجنة من المحكمين بلغ عددهم (9) وطلب إليهم إبداء الرأي في مدى شمولية المهارات المتعددة لجوانب التفكير الناقد،

وإمكانية تنمية هذه المهارات عبر مواقف القراءة الموجهة وتم صياغة القائمـــة فـــي ثمـــاني مهارات، كما هي في دراسة شطناوي وعدت أداة الدراسة صادقة لأغراض الدراسة بناءً على رأي المحكمين.

اختبار التفكير الناقد

قامت الباحثة بتطوير اختبار في التفكير الناقد لقياس المهارات الثمانية المعتمدة في هذه الدراسة عبر نصوص أدبية مختارة من بعض الخبراء والمتخصصـــين والمناسـبة لطالبـــات الصف السادس الأساسي، ويتضمن (50) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد كما في ملحق رقم (4)، حيث تحتوي كل فقرة من فقرات الاختبار على ثلاثة بدائل تم ترتيبها أفقيـاً (أ، ب، ج) وما على الطالبة إلا أن تقرأ النصوص ثم فقرات الاختبار واختبار رمز الإجابة الصحيحة من البدائل الثلاثة، وتنقله إلى نموذج الإجابة المعد لذلك والمرفق مع أوراق الأسئلة ملحـــق رقـــم (6):

وكانت الأسئلة موزعة على المهارات الثمانية وعلى النحو التالي:

1. التعرف على الغرض البعيد للكاتب في المقروء وكانت أسئلتها 13، 15، 16، 27، 38، 40.
2. التمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل في المقروء: 3، 6، 48، 4، 9، 44، 31.
3. التفريق بين الأسباب والنتائج في المقروء: 1، 2، 7، 18، 21، 26، 29، 35، 45.
4. التمييز بين الحقائق والآراء: 10، 14، 25، 28.
5. تلخيص المقروء: 20، 32، 34، 42، 37.
6. تقويم المقروء: 22، 33، 23، 41، 43.
7. عمل استخلاصات واستدلالات: 8، 12، 17، 19، 24، 36، 46، 44، 50.

8. التفريق بين الواقع والخيال: 39، 30، 11، وقد خصص مدة (120) دقيقة للإجابة على فقرات الاختبار لجميع أفراد العينة.

إجراءات الصدق والثبات

وقد قامت الباحثة بإجراء معاملات الصدق والثبات اللازمة له حسب الأصول، حيث تم عرضه مرفقاً مع النصوص المعتمدة على عدد من مشرفي ومعلمي اللغة العربية، ملحق رقم (2) وطلبت إليهم إبداء الرأي في مدى تمثيل فقرات الاختبار لمهارات التفكير الناقد المرفقة ومدى تمثيل فقرات الاختبار للنصوص المرفقة، ومدى ملاءمة النصوص المرفقة لمستوى طلبة السادس الأساسي، ومدى مناسب لغة الاختبار للمحتوى، ومدى تمثيل فقرات الاختبار للمؤشرات السلوكية التي تقيسها، وأية ملاحظات أو تعديلات بالحذف أو الإضافة يرونها مناسبة، فقد تم إضافة مؤشر سلوكي آخر لمهارة التفريق بين الأسباب والنتائج وهي: تمييز ما له صلة مما ليس له صلة وعُدل المؤشر السلوك الثالث في مهارة التعرف على الغرض البعيد للكاتب وهو تحديد نوع العمل الأدبي وأصبح تحديد المجال الأدبي، وقد تمت دراسة مقترحاتهم وتعديل بعض الفقرات.

ثبات الأداة

ولحساب معامل ثبات الاختبار تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، وقد طبق على عينة استطلاعية بلغ عددها (15) طالبة من المستوى التعليمي لعينة الدراسة نفسه، وذلك للتأكد من ثبات الأداة، وتم حساب معامل الثبات وكان (0.845) وهو معامل ثبات مناسب لإجراء الدراسة.

البرنامج التعليمي: وهو بمثابة الأداة الثالثة في الدراسة وتمثل في مجملها المعالجة، ويحوي أربعة دروس من المنهج المدرسي ولمدة ستة أسابيع المخصص للصف السادس

الأساسي، ثم قامت المعلمة بإعداد مذكرات تحضير لكل درس من الدروس، حيث تم صياغة الأهداف السلوكية والوسائل والأساليب والأنشطة، والتقويم.

طريقة التدريس باستراتيجية القراءة الموجهة

تم التدريس باستراتيجية القراءة الموجهة وفق الخطوات الآتية:

قبل القراءة:

المعلم:

- تم اختيار النصوص التالية: آيات من سورة الأنبياء، لطائف أدبية، ابن رشيق القيرواني، وقصة ومثل، من المنهج المدرسي والمشابهة إلى حد ما للقصص التي ارفقت بالاختبار.
- تم إعداد مقدمة لكل درس، مع تذكر المعنى واللغة، ومراعاة خبرات الطالبات والمهارات التي يمتلكنها.
- تم تحضير بعض الأسئلة، حيث تتم الإجابة عنها من خلال عملية القراءة.

الطالبات:

- قامت الطالبات بالاشتراك في الحوار والنقاش حول كل درس من الدروس وطرح الأسئلة، والتنبؤ ببعض الأحداث بناءً على المقدمات.
- التنبؤ في الخطوة تقوم كل طالبة بالإجابة عن الأسئلة الآتية وهي:

ماذا تتوقعين أن يفعل إبراهيم عليه السلام بالأصنام (من درس آيات من سورة الأنبياء). ومن هنا لابد من إعطاء وقت للطلبات للإجابة عن مثل هذا النوع من الأسئلة ولا يقوم المعلم هنا بإعطاء توقعات خاصة به، وهذا من شأنه أن يثير دافعية الطلبات كي يقرأن، لأن ذلك سيساعدهن على تحديد الغرض من القراءة.

وتوجه المعلمة طالبتها إلى القراءة الصامتة للنص حتى نقطة محددة مسبقاً للتأكد من صحة التنبؤات التي قدموها قبل القراءة.

خلال القراءة:

المعلمة:

- قامت المعلمة بمراقبة الطالبات وسلوكهن أثناء عملية القراءة.

- ثم قامت المعلمة بمساعدة بعض الطالبات بتدوين بعض الملاحظات، وتقديم المساعدة فيما يتعلق بالكلمات.

الطالبات:

- كما قامت الطالبات بقراءة النصوص قراءة صامتة، وقمن بطلب المساعدة من قبل المعلمة وقت الحاجة.

بعد القراءة:

المعلمة:

- تحدثت المعلمة عن الدروس مع الطالبات.

- تحاور المعلمة الطالبات حول النصوص.

- قامت بإثارة الطالبات من خلال الأسئلة وبعض الصور للحصول على ردود فعل من قبلهن.

وفي النقاش القادم، تقدم المعلمة كتاباً جديداً لطلاب الصف السادس:

المعلم: عنوان كتابكم الجديد الفرسان الثلاثة: الكتاب الأول أن هذا ممتع جداً لأن هذا الكتاب يتكون من فصل مؤلفة هذا الكتاب تدعى فاطمة السامي ماذا تعتقدون أننا نعني حين نقول الكتاب الأول؟

سلوى: هذا يعني أن هناك كتباً أخرى.

المعلم: هذا صحيح، هذا هو الكتاب الأول، ولكن هناك كتب أخرى حول الفرسان الثلاثة

ويستمر المعلم في الإشارة لشخصيات القصة، ويدعو الطلاب للتحدث قليلاً حول هذه الشخصيات، وخلق روابط بين شخصيات هذه القصة مع معرفتهم بالحيوانات الأليفة، ويقوم المعلم أيضاً بالإشارة إلى جدول المحتويات، ويساعدهم في الملاحظة أن فصول الكتاب معنونة الفرسان الثلاثة. ولهذا، وخلال جمع أجزاء هذا الكتاب، سوف تشاهدون بعض الفصول، ويجب عليكم قراءة الفصول الثلاثة الأولى، يجب عليكم قراءة كيف حصل سعيد على حصانه جواد انظروا إلى الصفحة 11، سوف ترون صورة جواد على يسار الصفحة.

رماح: أنه مهر، أنه صغير جداً.

المعلم: إذن على اليمين، فإننا نرى بعض السروج ماذا حصل إذن؟

رماح: لقد كبر جواد كثيراً.

المعلم: استمعوا بينما اقرأ من الصفحة الحادية عشرة لقد كبر جواد كثيراً، وعندما توقف عن النمو، فقد كان وزنه 130 كيلو.

في هذه العملية التفاعلية، والتي استمرت لأقل من خمس دقائق، قدم المعلم معلومات سوف تساعد الطلاب في القراءة الاستيعابية يجب الملاحظة أن المعلم لم يقم فقط بتوجيه انتباه الطلاب نحو التفاصيل التي يمكن أن يحتاج إليها من أجل قراءة النص وفهمه، ولكن يساعد هذا العرض الطلاب في التفكير حول النص، وربط قراءة الكتاب مع حياتهم الخاصة، والتفكير فيما وراء النص".

- ثم قامت بتقييم فهم الطالبات لما قمن بقراءته من خلال الحوار والمناقشة.

- والطلب منهن تحديد أفكار رئيسية وأخرى ثانوية كما طلبت إليهن تحديد بعض جمل السبب والنتيجة والرأي والحقيقة.
- كما قامت المعلمة بعملية توسيع بعض القصص من خلال تمثيل أجزاء محددة من قصة ومثل.

الطالبات:

- قمن بالتحدث عن كل قصة بشكل كلي.
- رجعنا إلى النصوص وحددت نقاط القوة والضعف في كل نص من النصوص.
- كما قمن بإجراء ملخصات للقصص.

تصميم الدراسة

تم اعتماد التصميم شبه التجريبي في إجراء هذه الدراسة، حيث استخدمت الباحثة مجموعة: "الأولى تجريبية" تدرس الموضوعات التي حددت سابقاً باستراتيجية القراءة الموجهة الذي تم تحديد إجراءاتها بتنفيذ وبيان دور الطلبات ودور المعلمة في تنفيذ النشاطات المعتمدة وأداة التعلم، والمجموعة الثانية "مجموعة ضابطة" تقوم المعلمة بتعليم المضامين المحددة ذاتها بالطريقة الاعتيادية، كما هي في دليل المعلم.

وجرى للمجموعتين الضابطة والتجريبية قياسات قبلية وبعدية لمعرفة أثر المتغير التابع وهو استراتيجية القراءة الموجهة على تنمية مهارات التفكير الناقد المعتمدة باستخدام أداة الدراسة (الاختبار) ذاتها على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

إجراءات الدراسة

1. قامت الباحثة بتحديد عينة الدراسة بطريقة مقصودة، وعدد طالباتها (88) طالبة موزعات على أربع شعب (ب، ج) تم اختيار إحداها عشوائياً لتكون مجموعة تجريبية ضمت (45) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة حوارة الأساسية للبنات تدرس المضامين الموجودة في المنهج المدرسي، وفق استراتيجية القراءة الموجهة، وتم اختيار شعبة أخرى وبطريقة عشوائية لتكون المجموعة الضابطة ضمن (43) طالبة من الصف السادس الأساسي في المدرسة نفسها تدرس المضامين ذاتها، ولكن وفق استراتيجية التدريس الاعتيادية التي تتولى المعلمة فيها شرح المادة التعليمية، وعرضها لطالبات الصف.

2. قامت الباحثة بإعداد جدول زمني لتطبيق أدوات الدراسة على عينة الدراسة مدته ستة أسابيع ابتداء من 2007/3/7 وحتى 2007/4/18 خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2006-2007 وعلى النحو الآتي:

الجدول 2

الجدول الزمني

النص	عدد الحصص
من سورة الأنبياء	4
لطائف ونوادر	4
ابن رشيق القيرواني	3
قصة ومثل	4

ويتخلل الجدول اختبار قبلي وفي نهاية التدريس اختباراً بعدياً.

3. تم إعطاء المضامين (من قبل معلمات المدرسة وفقاً للنموذج المقترح في الملحق رقم 8) وصحائف الأعمال في الملحق (9) حسب الجدول السابق، وللمجموعتين التجريبية والضابطة في اليوم والتاريخ نفسه، غير أن المجموعة التجريبية كانت تعطي النصوص باستخدام استراتيجية القراءة الموجهة، في حين كانت تعطى المجموعة الضابطة النصوص ذاتها باستخدام الطريقة الاعتيادية.

4. قامت الباحثة بتوضيح أهداف الاختبار للطالبات وبيان أهميته والهدف الذي سعت الباحثة لتحقيقه، وأن نتيجة كل طالبة على هذا الاختبار لن تؤثر على تحصيلها الدراسي، وذلك لإزالة مشاعر الخوف والإرباك من نفوس الطالبات.

5. قامت معلمات المدرسة بتطبيق الاختبار القبلي قبل تدريس المجموعة التجريبية، ثم درست المجموعة التجريبية وفق استراتيجية القراءة الموجهة وفقاً لمذكرات التحضير المعدة، وقد درست المجموعة التجريبية المعلمة انشراح العكور / بكالوريوس في اللغة العربية، والمجموعة الضابطة المعلمة خوله جرادات دبلوم في اللغة العربية.

6. استغرق تطبيق البرنامج التعليمي ستة أسابيع، من الفصل الدراسي الثاني للعام 2007.

بعد الانتهاء من تطبيق التجربة على عينة الدراسة، قامت الباحثة بإجراء القياس البعدي باستخدام أداة الدراسة ذاتها على المجموعتين الضابطة والتجريبية لمعرفة مدى التحسن الذي طرأ على أداء طالبات المجموعة التجريبية في مهارات التفكير الناقد مقارنة بأداء أقرانهن في المجموعة الضابطة.

قامت الباحثة بمعالجة البيانات باستخدام التحليلات الإحصائية المناسبة وعرض النتائج المتحصلة ثم مناقشتها والتعليق عليها.

المعالجة الإحصائية

تنوعت المعالجة الإحصائية التي استخدمت في الدراسة وفقاً للأسئلة البحثيــة، حيــث استخدمت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لمعرفــة دلالــة الفروق بين المتوسطات أداء طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل تطبيــق التجربــة (التعليم باستخدام استراتيجية القراءة الموجهة)، كذلك بعد التطبيق.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية القراءة الموجهة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي في تربية اربد الأولى مقارنة مع أثر الطريقة الاعتيادية، وكان المتغير المستقل هو استراتيجية القراءة الموجهة، أما المتغيرات التابعة فكانت استجابة الطالبات على اختبار التفكير الناقد ككل.

وتم قياس هذا النوع من التفكير من خلال اختبار أعدته الباحثة يتكون من 50 فقرة من نوع الاختيار من متعدد شمل مهارات التفكير الناقد المعتمدة في هذه الدراسة.

يشتمل هذا الفصل على النتائج التي توصلت إليها الباحثة بعد أن قامت بمعالجة البيانات المتعلقة بمتغيرات هذه الدراسة، وتحليلها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وفيما يلي عرض لأبرز النتائج المتحصلة في ضوء أسئلة الدراسة وعلى النحو التالي:

نتائج السؤال الأول: ونصه: **"ما أثر استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجية القراءة الموجهة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي"؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتطبيق الاختبار القبلي وفقاً للإجراءات المعتمدة على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة قبل أسبوع من بداية التجربة، وذلك للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل استخدام المعالجة حيث تم إعطاء الاختبار المعد لأغراض الدراسة للمجموعتين كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مهارات التفكير الناقد المعتمدة في أداء الدراسة كما هو مبين في الجدول رقم (3).

الجدول 3

متوسطات أداء طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي الكلي لمهارات التفكير الناقد

الامتحان	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
البعدي	مجموعة ضابطة	43	21.25	7.68
	مجموعة تجريبية	45	31.66	9.23

كان التحصيل في الامتحان البعدي للمجموعة الضابطة كان (21.25) بانحراف معياري (7.68) والمجموعة التجريبية بوسط حسابي (31.66) بانحراف معياري (9.23) مما يدل على أثر الاستراتيجية في تحسين التحصيل العلمي لدى الطلبة في المجموعة التجريبية.

الجدول 4

نتائج اختبار t للاختبار القبلي والبعدي لمهارات التفكير الناقد ككل

	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	-0.639	86	0.524
الاختبار البعدي	- 5.737	86	0.00

تشير نتائج هذا الاختبار ما يلي:

1. لا يوجد فروقات دالة إحصائياً في الاختبار القبلي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية عند المستوى (0.05) حيث كانت قيمة اختبار (ت) (0.639 -) بدرجات حرية (86) ومستوى الدلالة عملي (0.524)، مما يدل على أن مستوى تحصيل لدى الطلبة في الامتحان القبلي متماثل.

2. يوجد دلالة إحصائية على أن هناك فروقاً بين تحصيل المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التحصيل الامتحان البعدي عند المستوى (0.05) حيث كانت قيمة اختبار (ت) (5.737) بدرجات حرية (86) ومستوى دلالة عملي (0.00) اقل من (0.001)، مما يدل على أن هناك أثراً للاستراتيجية بشكل ايجابي لرفع التحصيل لدى المجموعة التجريبية.

نتائج السؤال الثاني: ونصه: **"هل يختلف أداء طالبات المجموعة التجريبية على أداء المجموعة الضابطة على أبعاد التفكير الناقد؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لنتائج المجموعة الضابطة والتجريبية في التحصيل الكلي كما يلي:

أولاً: الأوساط الحسابية والانحراف المعياري للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الامتحان البعدي لجميع المجالات كانت كما يلي:

الجدول 5

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي لجميع المجالات

المهارات	المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعرف على الغرض البعيد للكاتب	مجموعة ضابطة	43	3.76	1.71
	مجموعة تجريبية	45	4.155	2.11
التمييز بين الحقائق والآراء	مجموعة ضابطة	43	2.55	1.00
	مجموعة تجريبية	45	4.26	2.31
التفريق بين الأسباب والنتائج	مجموعة ضابطة	43	2.95	1.30
	مجموعة تجريبية	45	4.20	1.51
التمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل في المقروء	مجموعة ضابطة	43	2.62	1.29
	مجموعة تجريبية	45	4.15	1.80
تقويم المقروء	مجموعة ضابطة	43	2.88	1.38
	مجموعة تجريبية	45	4.26	2.04
تلخيص المقروء	مجموعة ضابطة	43	2.32	1.24
	مجموعة تجريبية	45	4.28	1.44
عمل استنتاجات وتفسيرات	مجموعة ضابطة	43	1.83	1.42
	مجموعة تجريبية	45	3.91	2.58
التفريق بين الواقع والخيال	مجموعة ضابطة	43	1.97	2.07
	مجموعة تجريبية	45	3.86	2.33

الجدول 6

نتائج اختبارات المتوسطات الحسابية لطلبة المجموعة التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي للتفكير الناقد

المهارات	اختبار ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التعرف على الغرض البعيد للكاتب	-0.944	86	0.348
التمييز بين الحقائق والآراء	-4.461	86	0.00
التفريق بين الأسباب والنتائج	-4.120	86	0.00
التمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل	-4.542	86	0.00
تقويم المقروء	-3.693	86	0.00
تلخيص المقروء	-6.821	86	0.00
عمل استنتاجات وتفسيرات	-4.629	86	0.00
التفريق بين الواقع والخيال	-4.009	86	0.00

تشير نتائج هذا الجدول إلى ما يلي:

1. المهارة الأولى: لا يوجد دلالة إحصائية بأن هناك فروقات إحصائية في التحصيل لدى المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في هذه المهارة عند المستوى (0.05) حيث إن مستوى الدلالة العملي لهذا المجال (0.348).

2. المهارة الثانية وحتى المهارة الثامنة: يوجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في جميع هذه المهارات عند المستوى (0.05) حيث كان مستوى الدلالة العملي لجميعها اقل من (0.001) ولتعرف أي المجموعتين كان لديها التحصيل الأفضل يمكن ذلك من خلال قيم الأوساط الحسابية الموجودة في الجدول الأول (في هذا السؤال) حيث تشير النتائج إلى أن الأوساط الحسابية في المجموعة التجريبية كانت أعلى من الأوساط الحسابية للمجموعة الضابطة لجميع المهارات، مما يدل على أثر ايجابي لاستخدام هذه الاستراتيجية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية إلى بيان أثر استراتيجية القراءة الموجهة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي في تربية منطقة اربد الأولى.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات أداء الطالبات تعزى إلى الاستراتيجية ولصالح المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الناقد ككل.
2. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء الطالبات تعزى إلى الاستراتيجية ولصالح المجموعة التجريبية على اختبار التفكير الناقد كأجزاء.

لذا يتضمن هذا الفصل مناقشة أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، وتفسيرها كما يتضمن التوصيات والمقترحات ذات العلاقة بالنتائج.

فيما يتعلق بنتائج السؤال الأول والذي ينص على: "ما أثر استخدام معلمي اللغة العربية استراتيجية القراءة الموجهة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات السادس الأساسي"؟

فقد أظهرت نتائج الاختبار البعدي فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي تعرضن لدراسة النصوص الأربعة، وباستخدام استراتيجية القراءة الموجهة أو أن أداءهن كان أفضل من أداء طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن النصوص ذاتها، ولكن بالطريقة الاعتيادية، وحسب دليل المعلم. ويظهر الجدول رقم (2) الفرق بين متوسطات أداء المجموعة التجريبية وأداء المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التفكير الناقد المعتمدة في هذه الدراسة.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام القراءة الموجهة ربما يساعد على زيادة استخدام عمليات التفكير لدى الدارسين من خلال عمليات التفاعل أثناء النقاش والحوار مما يساعد على إطلاق العنان للدوافع اللازمة للتفكير بطريقة نقدية (Thomson, alts, 2005).

وتتفق نتائج هذه الدراسة ما توصلت له دراسة إسماعيل (1994) من حيث فعالية القراءة الموجهة في تنمية مهارات القراءة الناقدة في التفكير الناقد لدى طلاب المجموعة التجريبية.

فيما يتعلق بنتائج السؤال الثاني من أسئلة البحث الذي ينص على ما يلي: هل يختلف أداء طالبات المجموعة التجريبية عن أداء طالبات المجموعة الضابطة على أبعاد التفكير الناقد؟ فقد أظهرت نتائج الاختبار البعدي فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات المجموعة التجريبية اللواتي تعرضن لدراسة النصوص وفقاً لاستراتيجيات القراءة الموجهة كما هو واضح في جدول رقم (5) على الأبعاد الثمانية المعتمدة في هذه الدراسة لمهارات التفكير الناقد لطالبات المجموعة التجريبية بشكل متوازن، كما اظهر اختبار ت الفروق بين المتوسطات الحسابية لأداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي، لأبعاد التفكير الناقد وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طالبات المجموعة التجريبية على إبعاد التفكير الناقد.

ومن هنا يمكن القول بأن استراتيجية القراءة الموجهة كانت ذات أثر مهم في تنمية مهارات التفكير الناقد مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وقد يعزى السبب في تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة إلى أن استراتيجية القراءة الموجهة جديدة عند الطالبات والجديد يثير الاهتمام والتشويق، كما أن المادة التعليمية، وهي نصوص، وهذا ما يشوق الأطفال ويزيد من دافعيتهم للتعليم، كما وجدن المتعة والفائدة من تحويل النص

إلى دراما من ثم تمثيلها وهذا من شأنه زيادة فاعلية الطالبات نحو النصوص وحفزهن على التفكير الناقد، بالإضافة إلى أسلوب الحوار والمناقشة، وبعض الأنشطة الكتابية التي زادت من فاعلية الطالبات وتمتعهن بالطريقة الجديدة غير المعتادة والمنمية لأهم مهارات التفكير الناقد.

كما أن المناقشة والحوار أثناء تمهيد المعلمة لعرض النص وخلال القراءة وبعدها يعد من أفضل الطرق لتطوير وتنمية التفكير الناقد لأنها تسمح للطالب بتنظيم أفكاره وتطويرها (Pearson, 1985).

ويمكن تفسير الاختلاف بين المجموعتين بتكيف أفراد نموذج التعلم الجديد، وتتجلى صور هذا التكيف بتفاعل الطالبات مع خطوات هذه الاستراتيجية وعمليات التفكير التي تتطلبها، فعملية وضع تنبؤات وتحديد نقاط القوة والضعف والتي مارستها الطالبات شجعت الطالبات وجعلتهن قادرات على تحديد الغرض من القراءة، وهي التفكير بشكل ناقد، وهذا من شأنه أن يزيد من نسبة التركيز في القراءة لديهن، وهذا يعني أن ممارسة الطالبات خطوات القراءة الموجهة قد زادت من قدرتهن على التفكير الناقد بمهاراته، وهذا من شانه أن يجعل عملية القراءة عملية هادفة ذات معنى.

وتتفق الدراسة الحالية في نتائجها مع عدد من الدراسات السابقة التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القدرة على تنمية مهارات التفكير الناقد يعزى لاستراتيجية التدريس، وتمكن القول أن أهمية الدراسة الحالية برزت في النتيجة التي توصلت إليها، فقد كشفت أثر الاستراتيجية ودورها في تحسين العملية التعليمية التي أدت إلى تنمية مهارات التفكير الناقد الذي أصبح ضرورة من ضروريات العصر، وأكدت أن تنفيذ استراتيجياتها بفهم ودقة سلميين سيجعل الطلبة يحققون نجاحاً ملموساً.

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة:

1. إجراء مزيد من الدراسات لتقويم فعالية استراتيجية القراءة الموجهة لطلبة الصفوف الأخرى بحيث تعتمد في تقنيتها على تنمية مهارات التفكير الناقد.
2. العمل على متابعة معلمي المدارس بعد إتمامهم للدورات التدريبية والتي تعقدها وزارة التربية والتعليم، وذلك لتحقق من مدى تطبيق المعلمين لما تم طرحه أثناء هذه الدورات من طرائق واستراتيجيات حديثة.
3. إدخال حصة للقراءة الموجهة في الجدول الدراسي كل نهاية شهر بنصوص من شانها رفع مهارات التفكير الناقد والتأكيد عليها من خلال رسالة الصباح في الإذاعة المدرسية.

المراجع

المراجع العربية

إسماعيل، مصطفى. (1994). أثر القراءة الحرة الموجهة في تنمية مهارات القراءة الناقدة والتفكير الناقد لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*. عدد يوليو، موقع اللغة العربية تعلماً وتعليماً.

بادي، غسان. (1990). العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي للطلاب المعلمين، وبين تحديدهم للأخطاء اللغوية وتصنيفها. مجلة جامعة أم القرى، السنة الثانية، العدد 1.

الجراح، ريما (1996). *مدى توافر الأسئلة المرتبطة بمهارات القراءة الناقدة في كتب المطالعة والنصوص للصفوف الثلاثة العليا من المرحلة الأساسية وممارسة المعلمين لهذه الأسئلة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

جرادات، عزت. (1992). فلسفة التطوير التربوي في الأردن. *رسالة المعلم*، العدد (3)، م (29).

جروان، فتحي عبد الرحمن. (2005). *تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات*، عمان، دار الفكر.

جروان، فتحي. عبد الرحمن. (1999). *تعليم التفكير "مفاهيم وتطبيقات"*، العين: دار الكتاب الجامعي.

الجوزي، محمد علي. (1983). *مفهوم العقل والقلب في القرآن والسنة*. بيروت: دار العلم للملايين.

الحلاق، علي سامي علي. (2005). *أثر استراتيجيات التعبير الكتابي الحر والموجه والمقيد في تنمية مهارات التفكير الناقد والأداء التعبيري لدى طلبة المرحلة الثانوية في الأردن*. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الحموري، هند والوهر، محمود. (1997). تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة. *دراسات الجامعة الأردنية، العلوم التربوية.*

الخزام، عوض. (1998). *أثر كل من طريقة الاكتشاف والمناقشة والمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.

خصاونة، وسام. (1998). *أثر تنظيم طلبة الصف العاشر بطريقة الإبداع في تنمية تفكير الطلبة الإبداعي واتجاهاتهم نحو مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة التقليدية.* رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك.

خضر، محمد أسعد. (2002). *أثر استخدام استراتيجية مقترحة في تحسين بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية اربد الأولى،* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

الخوالدة، محمد عبد الله (2002). *أثر توظيف الأحداث الجارية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التاريخ،* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الدردور، عامر. (2001). *أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة السادس الأساسي،* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

السرور، ناديا. (2000) *مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين.* عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

السليتي، فراس محمود مصطفى. (2006). *التفكير الناقد والإبداعي - استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية*. اربد: عالم الكتاب الحديث.

السيد، عزيزة. (1995). *التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي*. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

الشطناوي، بهيسه، (2001). *أثر استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس النصوص الأدبية في التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في لواء الرمثا*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عبد الهادي، جودت عزت. (1999). *علم النفس التربوي*. عمان: الدار العلمية الدولية.

العتوم، عدنان. (2004). *علم النفس المعرفي - النظرية والتطبيق*. عمان: دار المسيرة، الأردن.

عليان، عبد المنعم. (1991). *أثر طريقتي تدريس الجغرافيا بالاكتشاف والمحاضرة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الصف السابع*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة. (1998). *نماذج التدريس الصفي*. عمان: دار الشروق.

القيسي، خير. (2000). دراسات حديثة حول التفكير الناقد. *رسالة المعلم*، العدد (3)، المجلد(4).

لافي، أحمد هلال. (2003). *بناء استراتيجيات مستندة إلى نظرية المعلومات واستقصاء فاعليتها في مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية، عمان.

المؤتمر الوطني الأول للتطوير التربوي، وزارة التربية والتعليم. (1988). *رسالة المعلم*، دليل العدد الثالث والرابع، المجلد (9).

ماريز، شيت. (1993). *تعليم الطلاب التفكير الناقد*. (عزيز جرار مترجم). الأردن: المركـز الوطني.

مصطفى، فهيم. (2002) *مهارات التفكير في مراحل التعليم العام*. القاهرة: دار الفكر العربي.

نصر، حمدان. (1998). أثر استخدام نشاطات كتابية وكلامية مصاحبة لدروس المطالعة والنصوص على تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة، *مؤتة للبحوث والدراسات*، ع (1)، م (13).

الهلسة، رفيف هاني سلمان. (2004). *أثر القراءة الاستراتيجية في الاستيعاب القرائي والتفكير الناقد لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة الكرك*. رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الهنداوي، علي فالح. (2002). *علم نفس النمو الطفولة والمراهقة*. العين: دار الثقافة.

وزارة التربية والتعليم. (1994). *قانون التربية والتعليم*. رقم (3)، لعام (1994).

المراجع الأجنبية

Ankney, P. and, Mcciurg. (1981). Testing manzo's guided reading procedure. *The reading teacher*. Validates the use of the GRP with social studies classes and offers suggestion for it use.

Beyer, M. & Dopelt, Y. (1999*). Integrating the cognitive research trust (CoRt) program for thinking into a project based technology curriculum reserchince and Technological education.*

BrookCield, Stephen, C. (1987). *Developing critical thinkers Jossey Bass.* Publishers, London.

Daniels, J. (1991). *Creating the thoughtful classroom: strategies to promote student thinking*. Zephyr Tucspn, AriZona.

Ennis, Robert. H. (1981). Critical thinking and subject specificity: *Clarification and needed - research 18*(3): 4-10.

Fisher IZeborl. (1991). *Teaching children to think Basil Black Well*. New yourk.

Fountas, I. c. & Pinnell, G. S. (1996). *Guided reading: Good first teaching for all children Portsmouth*, NH: Heineman.

Kunner G. (1998). The Importance of critical thinking skill for administrative support Employee with implications for curricular reform in business education. *Dissertation abstract International, Vol. (S8)*, No. (7), P: 2515-A.

Lumpkin, Cynthia, (1991). Effect of teaching critical thinking ability achievement and retention of social studies content by fifth and sixth graders, *Dissertation Abstracts International, 51*, C(1), P. 3694.

Mailk, Stohanie. (1996). *Reading for meaning a curded reading approach.* Volta review.

Maronzo, R. J.; Brandt, Rs; Hughes, C. S.; Jones, B. F.; Presseisen, B. Z., Rankin, R. C.; Suhor, C. (1998). *Dimension of thinking: a framework for curriculum and instruction*, Alexandria. The Association for supervision and curriculum development.

Massialas Byron. And Gand Allen, IZodney. F. (1996). *Critical Issues in teaching social studies*, K-12. (USA) Warth publishing company.

Mayer, Richard E. (1992). *Thinking problem solving cognition*, freeman and Com. NY.

Mayer, W., and Richard, E. (1983). Thinking kill, *Teacher Perceptions. Education, 112* (4), 538-542.

Mayers, Charle. B and Myers Iynnk. (1995) *The Professional educator* (USA) weads warth publishing company.

Mcfarland. M. A. (1985). Critical thinking in elementary school. *Social education, 49* (3), 277.

Munro, Geoge and Slater, Allen. (1985). The know -how of teaching critical thinking. *Social education*, 49, No. 3, PP. 284-292.

Newmann, F. (1991) promoting higher order thinking skills in social studied: overview of a study of 16 high school department theory and *research in social education X, X* (4), 324-340.

Nickcrson, S.(1985). *The teaching of thinking Lawrence erlbaum associations.* Publishers, New Jersey.

O'Reilly, Kevin. (1991). The commission report and critical thinking a defense. *Social Education*. Vol. 55, No. 5, PP:293-299.

Paul, Wrichard. (1994). Critical thinking fundamentals education for free society. *Education leadership*, p. 513.

Person, (1985). Changing the face of reading comprehension David, in traction. *The reading teachers, 38.*

Pinnel, G. S., and Fountas. I. C. (1996). *Good first teaching for all children, guided reading*. Portsmouth NH: Heineman.

Riley, Sarah A.; Selle Carrie, A.; Kouri, Theressa A,. (2006). Comparison of Meaning and Graphophonenic Feedback Strategies for Guided Reading Instruction of Children with Language Delays. *American Journal of Speech-Language Pathology,* Vol., 15 pp. 236-246.

Smith, Bruce. (1983). Instruction for critical thinking skills. *The social studies, 74* (5).

Smith, D. (1983). Instructions for critical thinking skills. *The social Studies*. Vol. 74, No. 5, p. 211.

Tarkington, Stephanie. (1989). Ann improving critical thinking skill using paddies seminarian a seventh grade literature curriculum. *Dissertation Abstracts. 50*, (4), p. 869.

Taylor & Francis. (2005). Expository text comprehension, reading psychology, Brigham young university, Provo, Utah, USA, *EBESCO*. net

Thie, W. (1999). The relationship between critical thinking and learning perfect preferences of Baccalaureate , Nursing Students. *Dissertation Abstract International, 5,*

Thomson, Donna, Nixey. Rath. (2005). *Thinking to read, reading to think,* bringing meaning reasoning and enjoyment to reading.

Waldron, J. M. (1992). The effect of two instructional strategies for electrical thinking, *DAI A, 53*(6).

Watson, Glaser. (1980). *Critical thinking appraisal*: I\ manual 1 lancourt, Brace and Javanovich, New York.

Withed, David. (2002). *Reading thinking through guided reading*. April. Ebscohost. From: hptt:/searchinglobalepent.com

Wright, J. (1988). The relationship of oral computer course work to college students critical thinking ability. *Dissertation Abstracts International*. Dal. Vol. 48, No. 12, P: 3046-A.

الملاحق

الملحق 1

قائمة مهارات التفكير الناقد والمؤشرات السلوكية الدالة على كل مهارة

رقم المهارة	المهارة	من المؤشرات الدالة على هذه المهارة
1	التعرف على الغرض البعيد للكاتب في المقرءة	- تحديد العبر والدروس المستفادة من دراسة النص. - التفريق بين المعنى المجازي والحقيقي لبعض المفردات. - تحديد المجال الأدبي الذي ينتمي إليه.
2	التمييز بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل في المقروء	- تحديد الفكرة المحورية. - تحديد الأفكار الثانوية. - تحديد الأفكار الرئيسية. - تحديد جمل الأدلة والشواهد.
3	التفريق بين الأسباب والنتائج في المقروء	- تحديد الأسباب. - تحديد النتائج. - تمييز ما له صلة مما ليس له صلة. - التمييز بين السبب والنتيجة.
4	التمييز بين الحقائق والآراء في المقروء	- تعيين جملة الحقيقة. - تمييز الرأي من الحقيقة. - تعيين جملة الرأي. - تحديد الشواهد الدالة على الحقيقة. - تحديد شواهد دالة على الرأي.
5	تلخيص المقروء	- إبراز الأفكار الرئيسية. - تحديد الفكرة أو المعلومة المفتاحية. - إعطاء عنوان مناسب للقصة. - إيجاز الجمل والتراكيب.
6	تقويم المقروء	- إبراز جوانب النقص والقصور في المقروء. - إبراز جوانب القوة في المقروء. - إبداء الرأي في الأفكار والمعلومات.
7	عمل استخلاصات واستدلالات	- التنبؤ بمجريات الأحداث في ضوء المقدمات. - عمل استنتاجات في ضوء العلاقات بين أفكار الكاتب في النص. - إعطاء تفسيرات جديدة مناسبة لمواقف في المقروء. - تحديد الخصائص الأدبية للقصة المقروءة. - التنبؤ بسلوك شخصيات القصة.
8	التفريق بين الواقع والخيال	- توضيح الصور الفنية في الفقرات. - تحديد مبررات دالة على الخيال. - تحديد مبررات دالة الواقع.

الملحق 2

قائمة المحكمين للمادة التعليمية

الاسم	التخصص
د. عبد الكريم حداد	أساليب تدريس اللغة العربية / الجامعة الأردنية
د. حسان العمري	القياس والتقويم / جامعة جدارا
د. كامل القبيسي	القياس والتقويم / جامعة جدارا
د. عبدالله مفلح العمري	إدارة تربوية / تربية اربد الأولى
د. محمد فهد اللوباني	د. أساليب تدريس اللغة العربية / تربية اربد الثانية
د. خالد العمري	التربية الابتدائية / جامعة اليرموك
بسمة الشياب	معلمة لغة عربية / مدرسة الخنساء الأساسية / الصريح
انشراح العكور	معلمة لغة عربية / مدرسة حوارة الأساسية / حوارة
مني العجلوني	معلمة لغة عربية / مدرسة حوارة الأساسية / حوارة

الملحق 3

أسماء المحكمين للمادة المرفقة بالاختبار

الاسم	التخصص
أ. نجاح الجادر	مدرسة أساليب تدريس اللغة العربية / جامعة اليرموك
د. كامل القبيسي	القياس والتقويم / جامعة جدارا
د. خالد العمري	التربية الابتدائية / جامعة اليرموك
د. عبدالله مفلح العمري	إدارة تربوية / تربية اربد الأولى
د. محمد فهد اللوباني	د. أساليب تدريس اللغة العربية / تربية اربد الثانية
مني العجلوني	معلمة لغة عربية / مدرسة حوارة الأساسية / حوارة
بسمة الشياب	معلمة لغة عربية / مدرسة الخنساء الأساسية / الصريح

الملحق 4

اختبار التفكير الناقد

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزتي الطالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تهدف الباحثة من هذا الاختبار إلى قياس أثر القراءة الموجهة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس.

يرجى قراءة التعليمات الخاصة بالاختبار بدقة.

هذا مع العلم أن إجاباتكن ستعامل بسرية تامة وفقاً لأغراض البحث العلمي.

تعليمات الاختبار:

- يتضمن هذا الاختبار (50) سؤالاً ويتضمن السؤالان الأول ثلاثة أسئلة والثاني سؤالان من الاختبار من متعدد وضعت بعد كل نص من النصوص المرفقة معه.
- لكل سؤال ثلاثة بدائل يشار إليها بالحروف (أ، ب، ج) بينها إجابة صحيحة واحدة فقط.
- لا تضعي أي علامات على هذه النسخة.
- قبل الإجابة عن أي سؤال اقرئي السؤال جيداً.
- إذا رغبت في تغيير إحدى الإجابات تأكدي من محو الإجابة السابقة.
- يرجى الإجابة على جميع فقرات الاختبار.
- استخدام قلم رصاص في الإجابة.

يرجى تسجيل الإجابة الصحيحة للسؤال بوضع علامة (×) داخل المربع الموجود أسفل الرمز الذي يمثل الإجابة الصحيحة.

إليك مثال لتوضيح طريقة الإجابة عن هذا الاختبار:

بماذا رفع عزوجل آدم على الملائكة

أ- بالمال ب- بالعلم ج- بالجاه والنسب د- بالطول

والإجابة الصحيحة على المثال السابق هي (بالعلم) لذلك تم وضع علامة (×) داخل المربع.

شاكرة للجميع حسن التعاون

قصة آدم عليه السلام

آدم عليه السلام أبو البشر ومعلمها الأول أول خلق الله أجمعين خلقه الله تعالى بيده، وتجد ذلك واضحاً في قوله تبارك وتعالى: "وَإِذْ قَالَ رَبُّكَ لِلْمَلَٰٓئِكَةِ إِنِّي خَٰلِقُۢ بَشَرًا مِّن صَلْصَٰلٍ مِّنْ حَمَإٍ مَّسْنُونٍ ﴿٢٨﴾ فَإِذَا سَوَّيْتُهُۥ وَنَفَخْتُ فِيهِ مِن رُّوحِى فَقَعُوا۟ لَهُۥ سَٰجِدِينَ "[1].

وتجد في هذه الآية مكونات خلق آدم عليه السلام وهي صلصال وحمأ مسنون أما الصلصال فهو الطين اليابس وأما الحمأ فهو الطين الأسود المتغير والمسنون هو المتغير بسبب التفاعل الكيميائي، ولقد جمع الله تعالى التراب الذي خلق منه آدم من كل بقعة على وجه الأرض وهذا ما يفسر اختلاف أشكال الناس وألوانهم ثم سواه تعالى بشراً سوياً ولكن لا روح فيه ثم نفخ فيه الروح فصار بشراً حياً.

وكان الله تعالى قد أوجد في الأرض قبل خلق آدم نوعين من الخلق هم الملائكة والجن.

جمع الله الملائكة جميعاً ومن بينهم إبليس وأمرهم بالسجود لآدم عليه السلام تشريفاً وتقديراً لعلمه وتحية له ولأن "إبليس" من الجن ولان نار الحسد تأكل في صدورهم جميعاً حسد "إبليس" آدم عليه السلام على مكانته عند ربه فرفض إبليس أن يطيع أمر الله تعالى بالسجود لآدم عليه السلام فسجدت الملائكة جميعاً ولكن "إبليس" أبى لقلة إحاطته بالأمور وظنه بأنه خير من آدم عليه السلام لأنه خلق من نار وخلق آدم عليه السلام من طين وأن النار في نظره أفضل من الطين على الرغم من خطأ تلك الفكرة لأن الطين أنفع لما فيه من خير وفائدة أما النار فتجلب كل شر، وعلى هذا القياس الفاسد اتخذ "إبليس" قراره السريع سرعة النار في الهشيم، وامتنع عن السجود لآدم عليه السلام فغضب الله عليه لعصيانه أوامره فحرقت أجنحته وتشوه وجهه وطرد من الجنة ولكنه تمنى من الله أن يؤجل عذابه إلى يوم القيامة حتى يريه أن آدم عليه السلام لا يستحق كل هذا التكريم، وأن آدم عليه السلام وأبناءه سيضلون وسيعبدون أشياء أخرى غير الله.

فأصبح إبليس "الشيطان" وذريته العدو الأول لآدم عليه السلام وذريته لأن إبليس اعتقد أن سبب خروجه من الجنة وطرده من رحمة الله هو آدم عليه السلام ومن وقتها أخذ يدبر الشيطان المكائد لآدم عليه السلام حتى يخرجه من الجنة كما خرج منها هو.

وكان آدم عليه السلام وحيداً في الجنة ليس له زوجة ولكن نام ذات يوم فاستيقظ فإذا بجواره زوجته وقد خلقها الله من ضلع آدم عليه السلام وعندما رآها الملائكة سألوا آدم عليه السلام ما اسمها؟ فقال اسمها "حواء" فقالوا: ولماذا سميت بذلك؟ قال: لأنها خلقت من شيء حي؟

---

[1] سورة الحجر، آية 28-29.

وظل آدم عليه السلام وحواء في الجنة يأكلان منها حيث شاءا إلا تلك الشجرة التي حرمها الله عليهم. والشيطان من خارج الجنة يتربص الفرصة حتى يغويهما وجاءت الفرصة وتحدث الشيطان مع آدم عليه السلام وحواء وقال لهما هل أخبركما عن الشجرة التي تجعلكما مخلدين وأن يكون لكما ملك لا يهدم أبداً فقالا له: أخبرنا. فقال: أتعلمان لماذا نهاكما ربكما عن الأكل من تلك الشجرة؟

فقالا: لا نعرف.

فقال الشيطان: إن تلك الشجرة تجعلكما ملكين أو مخلدين فاستغرب آدم عليه السلام: وقال كيف ذلك إني لا أصدقك. فأقسم "الشيطان" أن ما يقوله حقيقة وحلف بالله ولأن الله عظيم وقدرته عظيمة لم يعتقد آدم عليه السلام أن يحلف أحد به كذباً وصدقت حواء أولاً كلام "الشيطان" وأكلت من الشجرة ثم تبعها آدم عليه السلام بعد أن ترجته حواء، وكان غرضهما هو زيادة في حب الله وأن يتقربا منه أكثر، ولكن فجأة بدت عوراتهما وكان يوجد نور على عورتها ولا يظهر منها شيء وعندما أكلا من تلك الشجرة انطفأ النور، وظهرت العورة فأخذا يجمعان ورق الجنة حتى يستترا وجاء ذلك في قوله تبارك وتعالى: "أَلَمْ أَنْهَكُمَا عَن تِلْكُمَا ٱلشَّجَرَةِ وَأَقُل لَّكُمَآ إِنَّ ٱلشَّيْطَٰنَ لَكُمَا عَدُوٌّ مُّبِينٌ"[2]. فأجاب آدم عليه السلام وحواء وقد حل بهما خجل شديد وهم كبير من تلك المعصية فقالا: "رَبَّنَا ظَلَمْنَآ أَنفُسَنَا وَإِن لَّمْ تَغْفِرْ لَنَا وَتَرْحَمْنَا لَنَكُونَنَّ مِنَ ٱلْخَٰسِرِينَ"[3].

ونزل آدم عليه السلام الأرض ولكنه استغفر ربه ودعاه حتى يتوب عليه وقد روى عن رسول الله ﷺ أنه قال: "لما اقترف آدم عليه السلام الخطيئة قال: يا رب، أسألك بحق محمد إلا غفرت لي".

فقال الله: كيف عرفت محمداً ولم أخلقه بعد؟

فقال: يا رب، لأنك لما خلقتني بيدك ونفخت فيّ من روحك، رفعت رأسي فرأيت على قوائم العرش مكتوباً لا إله إلا الله، محمد رسول الله، فعلمت أنك لم تضف إلى أسمك إلا أحب الخلق إليك.

فقال الله: صدقت يا آدم عليه السلام إنه لأحب الخلق إليّ وإذا سألتني بحقه غفرت لك ولولا محمد ما خلقتك.

---

[2] سورة الأعراف، آية 22.

[3] سورة الأعراف، آية 23.

فتاب الله عليه ونزل آدم عليه السلام ليعمر الأرض مع زوجته وكان سيدنا آدم عليه السلام طويلاً جداً كأنه النخل الطويلة حيث كان ستون ذراعاً وأنه عندما نزل الأرض وجد حرها شديد فنزل سيدنا جبريل ومعه قطن وأمرها أن تغزله وعلمها كيف تغزل وعلم آدم عليه السلام الحياكة وعلمه النسيج أيضاً.

وتاب الله على سيدنا آدم عليه السلام وغفر له ما كان من خطيئته وأخبره أنه قد خلقه لأداء رسالة في الأرض وهي أن يعمر الأرض هو وأولاده بالحق والخير وعبادة الله سبحانه وتعالى وحده وأن الشيطان عدو مبين له ولذريته يريد أن يدخلهم جميعاً في النار كما سيدخل فيها الشيطان وعاش آدم عليه السلام في الأرض يعمر فيها ورزقه الله بالبنين والبنات، وعلم آدم عليه السلام أبناءه ما علمه الله له وأخبرهم أن يبتعدوا عن طريق الشيطان وأن يطيعوا الله تعالى حتى يفوزوا بالجنة في الآخرة ورحمة الله ومغفرته في الدنيا.

بعد قراءتك لـ قصة آدم عليه السلام أجيبي عن الأسئلة التالية بوضع دائرة حول رمز الإجابة الصحيحة:

1- لماذا قامت حواء بإقناع آدم بالأكل من شجرة التفاح؟

أ. زيادة في حب الله وأن يتقربا منه أكثر

ب. حباً في السيطرة على آدم

ج. لتنزل على الأرض

2- خُلق الناس بعدة أشكال، فما سبب ذلك:

أ. لاختلاف الأماكن التي يسكنونها

ب. لاختلاف المياه التي يشربون منها

ج. لأن الله تعالى جمع التراب الذي خُلق منه آدم من كل بقعة على وجه الأرض.

3- يقول إبليس "أنا أفضل من آدم" ما الدليل على ذلك مما يلي؟

أ. "أنا خير منه خلقتني من نار وخلقته من طين".

ب. "أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء".

ج. "قال اعلم ما لا تعلمون".

4- رفع الله عزوجل قيمة آدم على الملائكة بالعلم هذه الفكرة؟

أ. فكرة رئيسية.

ب. فكرة ثانوية.

ج. فكرة داعمة.

5- الشاهد الذي يدل على المادة التي خُلق منها آدم:

أ. "قال أنا خير منه خلقتني من نار".

ب. "قال ربك للملائكة أني خالقٌ بشراً من طين".

ج. "فإذا سويته ونفخت فيه من روحي فقعوا له ساجدين".

6- ولقد جمع الله تعالى التراب الذي خُلق منه آدم من كل بقعة على وجه الأرض وهذا ما يفسر اختلاف أشكال الناس وألوانهم، ثم سواه تعالى بشراً سوياً، ولكن لا روح فيه، فصار بشراً سوياً. الجملة الرئيسية في الفقرة السابقة:

أ. نفخ فيه الروح.

ب. جمع الله التراب الذي خُلق منه آدم من كل بقعة.

ج. ثم سواه بشراً سوياً.

7- جاء الأنبياء ليكملوا ما بدأ به آدم عليه السلام وهو:

أ. عمارة الأرض بالحق والعدل.

ب. التنزه.

ج. معاقبة إبليس.

8- من أهم خصائص الأسلوب في هذه القصة:

أ. الاقتباس من القرآن.

ب. صعوبة الألفاظ.

ج. غرابة الألفاظ.

9- تاب الله على سيدنا آدم عليه السلام وغفر له ما كان من خطئه واخبره أنه قد خلقه لأداء رسالة في الأرض وهي أن يعمر الأرض الفكرة الرئيسية هنا:

أ. توبة الله على سيدنا آدم.

ب. مغفرة الله لخطيئة آدم.

ج. تعمير الأرض من قبل آدم.

10- الطين انفع من النار؟

أ. حقيقة. ب. رأي. ج. نتيجة.

11- "نار الحسد تأكل في صدروهم" صورة فنية يقصد بها:

أ. نار حقيقية تحرق صدورهم.

ب. نار تعمل على إحراق أماكن محددة.

ج. نار تحرق صدورهم وكان لصدورهم أفواه تأكل.

رضا الناس غاية لا تدرك

كان لجحا ابن لا يطيعه، كلما أمره بعمل لا يعمله ويقول لأبية جحا: ماذا يقول عنا الناس إذا علمناه.

وأرد جحا أن يعلمه أن رضا الناس محال فركب الحمار وأمر ابنه أن يتبعه ويمشي بجواره.

وبعد بضع خطوات مرت بهما بعض السيدات فشتمنه، وقلن: إن هذا الرجل لا يوجد في قلبه رحمة، تركب أن الحمار وتترك ابنك الصغير يمشى وراءك.

فنزل جحا عن الحمار، وأمر ابنه بركوب الحمار.

وبعد أن مضى مسافة قصيرة مر بجماعة من الشيوخ فضرب شيخ منهم كفاً بكف وهو يقول: إن هذا التدليل هو الذي أفسد الأبناء، لهذا تعلم الأبناء عقوق الآباء، أيها الرجل كيف تمشي وأن شيخ كبير، وتترك ابنك يركب الحمار، وتريد بعد ذلك أن يحترمك ابنك ويستعلم الأدب والحياء.

فأنزل جحا ابنه، ثم قال له: تعال نركب معاً نحن الاثنان الحمار.

وبعد خطوات مر بهما جماعة من جمعية الرفق بالحيوان، فصاحوا بهما: هول نزعت الرحمة منكما، أتركبان معاً، يا لقسوة قلوبكما.

فتنهد جحا وقال لأبنه: هيا بنا نمشي ونترك الحمار يسير أمامنا.

فمر بهما شباب فقالوا لهما: لماذا لا تحملان هذا الحمار وتريحاه من مشقة السير.

فأخذ جحا فرعاً ملقي من شجرة وربط فيه الحمار وحمل الفرع من طرق ووضع الطرق الآخر على كتف ابنه.

فإذا البلد كلها تخرج متعجبة وتقول: جن الرجل هو وابنه ولا شك وأخذ جحا وابنه إلى المستشفى.

فقال جحا لابنه في الطريق: هذه يا بني عاقبة من يستمع إلى القيل والقال، وإن رضا الناس غاية يا بني لا تدرك.

بعد قرأتك قصة "رضا الناس غاية لا تدرك" من قصص جحا، أجيبي عن الأسئلة التالية:

12- من أشهر الحيوانات التي كانت تظهر مع جحا في نوادره:

أ. الحصان ب. الحمار ج. الأسد

13- ما غرض جحا من هذه القصة؟

أ. أن يعلم ابنه درساً

ب. أن يريح الحمار عندما حمله

ج. أن يعذب الحمار عندما ركب هو وابنه عليه

14- يمثل هذا القول "أن هذا الرجل لا يوجد في قلبه رحمة" رأياً لــ:

أ. المرأة ب. الشيخ ج. جماعة الرفق بالحيوان

15- ما جزاء جحا في نهاية القصة؟

أ. علم ابنه حكمة

ب. صفق له أهل القرية

ج. أخذه أهل البلد إلى المستشفى

16- اعتقد أن هذا النص هو:

أ. خاطرة ب. قصة قصيرة ج. خبر حول حادثة

17- برأي أحد شيوخ القرية، ما سبب عقوق الأبناء للآباء في هذه الأيام؟

أ. الإرهاب ب. انتشار مقاهي الانترنت ج. الانشغال الدائم من قبل الوالدين

18- الصورة المرفقة بالقصة تمثل:

أ. تصرفاً لجحا بعد قول جماعة الرفق بالحيوان

ب. لا تمثل أي تصرف لجحا في هذه القصة

ج. تصرفاً لجحا بعد قول ابنه

19- من هو جحا:

أ. عالم آثار. ب. لص. ج. إنسان له تجارب.

20- أفضل عنوان لهذه القصة؟

أ. عدل جحا. ب. جحا الحكيم. ج. جحا وابنه والحمار.

21- العبارة التي لم يشر إليها جحا في هذه القصة:

أ. رضا الناس محال.

ب. رضا الناس غاية لا تدرك.

ج. رضا الناس غاية سهلة.

22- لم يوفق الكاتب في هذا النص:

أ. العرض المشوق لمواقف الناس مع جحا.

ب. في بيان الدور الفعال لابن جحا.

ج. التوصل إلى نهاية محتملة لما قام به جحا.

السندباد

تجمع الناس في سوق بغداد يعرضون بضاعتهم من تمر وأقمشة وشعر وغيره إلى أن ظهرت عربة غريبة الشكل، ونزل منها عجوزاً عجزت عيناه وتيبست عروقه، وأخذ يـصيح في الناس: أيها الناس أريد أن اشرح لكم قصتي فأعينوني.

العجوز: إنني ابحث عن أطيب الناس، وأشجعهم، بحثت عنه طيلة أربع سنوات ولـم أجـده، وعربتي تشكو لكم كثرة أسفاري في بحثي عنه.

أحدهم: وما اسمه.

العجوز: السندباد.

احدهم: آه سيموت اليوم.

العجوز: ماذا؟ ولماذا؟

أحدهم: يا رجل إنه ساحر، يبني قصراً في يوم وليلة، وهذا القصر تشع منه الأنـوار بـشكل غريب، سمع به الحاكم، فأمر بإعدامه الشهر الماضي يوم سوق بغداد، وقـال الـشهر القادم، وفي نفس اليوم سيعدم هذا الساحر.

العجوز: خذوني إليه.

وتوجه جمع غفير إلى ساحة الإعدام، وركض العجوز كشاب في العـشرين وأسـرع نحـو السندباد، وقبل كتفيه، واخذ يتوسل للحاكم ويقول: أنا ابن ملك مصر والسودان.

الحاكم: هاهاها، أنت أكبر منه أيها العجوز.

العجوز: لذلك قصة يا مولاي، اورويها لك، فترى شجاعة السندباد ونعفو عنه.

الحاكم: قل.

العجوز: في يوم من أيام الربيع، أحببت أنا وإخوتي الذهاب في رحلة صيد، وبينما نحن فـي الغابة تعثرت قدماي بحجر صغير، فنزلت إلى الأرض التقطه وعندما أمسكته وجـدت عبارة عن حلقة ما أن شددتها حتى فتحت مغارة كبيرة، ودخلتها مع إخوتي، ووجـدنا رسومات فرعونية وتابوت خشبي، أخذنا التابوت عله يحمل الـذهب والمجـوهرات، وصلنا إلى القصر واخبرنا الحاكم بما جرى فقال لنا.

القناعة كنز لا يفنى يا أولادي الأربعة، اكسبوا أمولاكم من عرق الجبين.

أحد الإخوة: يا أبي وجدنا هذا التابوت ولم نسرقه، دعنا نفتحه ونرى ما فيه فقام أحدهم وفتحه فإذا بها مومياء لامرأة فرعونية، وعندما رآها الحاكم قال لنا، خذوها وادفنوهـا فـي مرعى الجياد.

فهرعنا جميعاً ودفناها في اليوم التالي ذهب أخي إلى الإسطبل؛ ليأخذ حصانه في نزهة، فوجده ميتاً، فهرع إلينا يخبرنا، وكنا كلما نذهب إلى الإسطبل نجد حصاناً ميتاً، ثم تسلل لنـا

مرضٌ ولم نعرف له دواء فشخنا وهرمنا. وبدأت علينا علامات الموت وأكبرنا لم يبلغ الثلاثين، ومات إخوتي الثلاثة واحتضرت وانتظرت الموت. حتى مـر بنـا الـسندباد وأعطاني علاجاً أخرجني من سكرات الموت، ثم ذهب وما زلت ابحث عنه حتى يومي هذا.

الحاكم: وما قصة هذا الدواء، هل هو سحر.

السندباد: لا يا مولاي، وسأقص عليكم حكايتي، أنا من بغداد ولدت يتيماً، ثم لحقت أمي بسابي بعد ولادتي بشهرين، وعشت فقيراً معدماً فقلت ارحل عن بغداد علّ السعد يأتني فاعود لها غنياً، والتحقت بأحد السفن، وفي عرض البحر، ارتطمت السفينة بصخرة كبيـرة. فوجدت نفسي على الشاطئ وحولي بعض الأصحاب، ووجدنا أنفسنا محاصرين مـن غوله، فأخذتنا وكانت في كل يوم تشوي احدنا وتأكله، حتى قررنا أن نحضر عـودين ونضعهما في عينها، ثم هربنا، وضعنا طوفاً من الخشب ونحن بهم بركوبـه جاءتنـا الغولة وزوجها، ورموني بالحجارة فمات من أصحابي أربعة، ثم انطلقنا نجدف بأيدينا حتى وصلنا إلى جزيرة قريبة، نزلنا فوجدنا قبة بيضاء كبيرة، فهـم احـدنا بـضربها بالحجارة فكسرت، فإذا بفرخ لطائر الرخ، وجاءتنا الأم، وأخذت تنزف وتنزف حتـى مات عددٌ من أصحابي، وبقيت أنا واحدهم، فمشينا ومشينا حتى وصلنا إلـى طـرف مدينة، عرفنا بأنها تدعى مدينة القرود، أصحابها يسكونها في النهار ويهربـون مـن قردتها في المساء إلى عرض البحر.

جلسنا في طرفها فجأنا رجل، طلبنا منه عملاً فقال: خذ هذا الكيس وأملأه بالحجـارة، واذهب مع هؤلاء الرجال في المساء إلى المدينة، ففعلت كما طلب فوجدتموه يرمون القـرود بالحجارة، فترميهم بالجوز، يجمعونها ويبيعونها وفعلت ذلك، حتى جمعت مبلغاً من المال، ثـم رحلت عنها بسفينة ووصلت إلى مدينة في الهند، وتاجرت بما معي من أموال، وأخذت معـي التوابل أتاجر بها.

ثم سافرت إلى مدينة أخرى، أصابنا مرضٌ في السفينة أصـاب رفـاقي واخطـاني، ونجوت بأعجوبة، ونزلت من السفينة وسبحت هرباً من المرض ولم اصـطحب شـيئاً مـن تجارتي، ووصلت إلى جزيرة، استغربت من أهلها فهم يركبون الجياد دون سروج فعملت في هذه المهنة، اصنع السروج وأبيعها، وسمع الحاكم بذلك، فاستدعاني وصنعت له واحداً، ففـرح وأهداني جارية تزوجت بها، وسكنت بدار أهداني إياها الحاكم. وفي يوم من الأيام سمعت جاراً شاكياً باكياً على موت زوجته فقلت له: عل الله يبدلها لك بأحسن منها.

فقال عادة هذه البلد أن يدفن الرجل مع زوجته فخفت، وبعد عدة شهور مرضت زوجتي فماتت؛ فاقتادوني لدفني معها. فوضوعني في كهفٍ امتلئ بالذهب والمجوهرات، فالمرأة الميتة تدفن بحليها.

فمكثت انتظر حظي بعد عدة أيام أحسست بشعاعٍ يتسلل فوق جسمي وقمت احفر واحفر. حتى وجدت كلباً يحفر في الأرض فقد كان هو نجاتي، وجمعت الجواهر، واخذتها معي، وهربت إلى الشاطئ، ووجدت سفينة تسللت إليها، وبعد عدة أسابيع من عملي فوق السفينة وصلنا إلى أحد الشواطئ، فنزلت وتاجرت في هذه المدينة وشاركت رجلاً شهماً زوجني بابنته، مات هذا الرجل ثم احتضرت الزوجة، وقبل أن تموت أخبرتني بسرٍ كانت تحفظه لوالدها وقالت له: عد إلى بغداد وتزوج هناك، وأما السر فهو يكمن وراء هذا الباب فوراءه ستجد بساطاً يطير، ومصباحاً فيه ماردٌ لا يفعل إلا الخير واسمه علاء الدين استعن بهما في حياتك، ثم ماتت.

أخذت البساط والمصباح، وتوجهت إلى بغداد، وفي طريقي سمعت بقصة الحاكم وأولاده، فتوجهت إليهم لغرابة ما سمعت، وأمرت علاء الدين باستقصاء الأمر، فوجد أن المومياء هي السبب، فهي امرأة أرادت شراً بأهلها فرقت بينهم فصنع لها أحدهم سماً يقتلها به، ووضعه لها تشربه قتل أحد حراسها، وارتدى ملابسه ولكن أحداً منهم اكتشفه فلحق به وأراده قتيلاً، ولكنه وضع السم في ماء على طاولة أمامها، وقبل أن يموت طلب منها أن تشرب جاءت بالكأس ووضعته على شفتيه ثم سحبته وشربته؛ فضحك ومات واستغربت وإذا بها شربت سماً وماتت، فحنطوها ودفونها، وكانت تجلب النحس لمن يحتفظ بها، أما مرضكم فهو من أثر المواد الكيماوية للمادة التي يتم التحنيط بها بالإضافة إلى النحس الذي تجلبه، فقام علاء الدين بوقف المرض لإزالته فبقيت عجوزاً ولم يقتلك، وعندما عدت لبغداد استعنت بعلاء الدين بهذا القصر، وظنوني ساحراً.

الحاكم: والله لقد ظلمناك وأنت أكرم وأشجع الشجعان أطلقوا سراحه.

بعد قراءتك لقصة السندباد أجيبي عن الأسئلة التالية:

23- سافر السندباد من بغداد إلى مدن أخرى من أجل:

أ. السياحة ب. العمل ج. العلم

24- السندباد في هذه القصة:

أ. ساحر ب. تاجر ج. مهندس

25- كانت حقيقة المارد الموجود في المصباح:

أ. شريراً ب. حاد المزاج ج. يعمل كل ما هو خير فقط

26- ما السبب الذي اضحك الرجل الذي أتى لقتل المرأة الشريرة:

أ. لأنه سمع حديثاً مضحكاً

ب. لأنه خدع المرأة

ج. لأنه سيموت شهيداً

27- ما العبرة المستفادة من قصة السندباد:

أ. الصبر على الشدائد.

ب. التصميم.

ج. مراعاة حقوق الناس وواجباتهم.

28- الدليل الذي أكد للناس أن حقيقة السندباد كان ساحراً:

أ. أنه بنى قصراً في يوم وليلة.

ب. أنه ارتحل كثيراً.

ج. أنه يمتلك مارداً وبساطاً يطير.

29- جملة السبب التي أدت إلى قدوم العجوز إلى بغداد؟

أ. بحثاً عن السندباد.

ب. للتنزه في بغداد.

ج. للعمل في بغداد.

30- شبه السندباد بيض الرخ:

أ. بالقبة البيضاء. ب. بصخرة كبيرة. ج. بدائرة كبيرة.

31- فقال عادة هذه البلد أن يدفن الرجل مع زوجته فخفت، وبعد عدة شهور مرضت زوجتي فماتت فاقتادوني لدفني معها الفقرة السابقة تناقش الفكرة التالية:

أ. فكرة دفن المرأة مع زوجها.

ب. فكرة خوف الرجل من موت زوجته.

ج. اقتياد السندباد لدفنه مع زوجته.

32- ما رأيك في رحيل السندباد عن بغداد:

أ. كان نتيجة لطموحه غير المحدود.

ب. كان نتيجة لشتم الأطفال له.

ج. كان نتيجة لحبه للسفر.

33- من خلال قصة السندباد نجد أن الكاتب لم يوفق في:

أ. عرض القصة بشكل مشوق.

ب. تحديد الغرض من هذه القصة.

ج. التفصيل في إحداث وإيجازها في أماكن أخرى.

34- ما انسب عنوان لقصة السندباد مما هو آت:

أ. الرجل العجوز وعربته.

ب. السندباد ومصباح علاء الدين.

ج. المومياء.

35- المصير الذي كان ينتظر السندباد بعد موت زوجته الأولى هو الموت يعتبر:

أ. سبباً. ب. نتيجة. ج. رأياً.

36- من خصائص الأسلوب في هذه القصة؟

أ. سهولة الألفاظ.

ب. صعوبة الألفاظ.

ج. غرابة الألفاظ.

37- حقيقة المومياء كانت:

أ. جثة محنطة. ب. دمية من الخشب. ج. صندوق ألعاب.

38- من الحكم المستفادة في هذا النص:

أ. رضا الناس غاية لا تدرك.

ب. القناعة كنز لا يفنى.

ج. من راقب الناس مات هماً.

39- "أصاب المرض رفاقي وأخطاني" شبه إصابة السندباد بالمرض:

أ. بالسهم. ب. بالسيف. ج. بالخطأ.

مغامرات رائد

أحداث القصة جرت في عام 1923

يلتقي رائد بأصدقائه في حديقة فوجومارا، يتجول هنا وهناك، وفجأة يلتقي د. ساندز أيها الشرير، ماذا تفعل هنا؟ يهرب ساندز ويلحق به رائد، يحاول ساندز قتله، ولكنه ينجو، ويختفي ساندز. يتسأل: رائد عن سبب وجوده في هذه الحديقة ويسأله أصدقاءه عن العداء الدائم بينهم، يقول رائد: إنه من حاول تفجير الطائرة التي قمت بتطويرها لكن لم استطع أن اثبت ذلك.

يعود رائد إلى المنزل، ليجد صديقه ينال قد ترك له رسالة يستدعيه إلى القاعدة، ويذهب رائد إلى القاعدة.

القائد سامر: أهلاً بالشجعان، رائد وينال، أريد منكم أن نجربا الطائرة الجديدة فوق غابة سان جاوا.

رائد: حاضر سيدي، متى؟

القائد سامر: الآن.

يتجه رائد وينال إلى الطائرة ويقلعان ويصلان إلى غابة سان جاوا، يصلان إلى هناك، وتحط الطائرة والقائد رائد يفكر بأصحابه الذين اختفوا فجأة في هذه الغابة، ويفكر في سبب جفاف البحيرة في هذه الغابة فجأة.

ينال: أين وصلت بالتفكير.

.....

رائد: لنتجول قليلاً في أرجاء هذه الغابة.

فجأة تلسع ينال ذبابة، ويصاب بالإرهاق والإعياء، يحمله رائد، يمشي ويمشي وقد ضل الطريق إلى الطائرة.

ينال: اتركني وأنجُ بنفسك.

رائد: لا يا رجل.

نام رائد، ويقول ينال في نفسه: اتركه لينجو بنفسه، ويفيق رائد من النوم ويبحث هنا وهناك، وفجأة يقع في حفرة، ليجد نفسه مقيداً ومعصوب العينين، يسمع صوتاً: تحرك، تحرك، بسرعة. توقف توقف هنا.

يفك احدهم قيده، ويفتح عينيه، أين أنا، من؟ العالم شاهر! ما الذي يجري؟

شاهر: أهلاً بالقائد رائد، لا تخف سنحجزك قليلاً، كما احتجزنا رفاقك الذين سبقوك. رائد: هل أصدقائي هنا، شاهر: نعم.

شاهر: نحن هنا قد طورنا قمراً اصطناعياً، وأطلقناه منذ عدة شهور، والأمر سري للغاية، ونحن نطوره من أجل خير البشرية، لنستخدمه في عمليات من شأنها أن تجلب الخير والسعادة للناس لكن حدث خلل أدى إلى جفاف البحيرة الموجودة في الغابة.

رائد: لماذا، لماذا تخفون هذا الأمر.

شاهر: بعد أن ننهي تجاربنا سنعلنه أمام العالم كله.

رائد: أرغب بالاطلاع على هذا القمر عن قرب.

شاهر: جهز نفسك لتنطلق بأحد الصواريخ إليه.

ينطلق رائد، مع مجموعة من رفاقه، ويصلون إلى القمر، يتجول رائد فيه، ويسأل: أين الطاقة التي تزود هذا القمر وما مصدرها.

أحد الأصحاب: هناك مرآة كبيرة مشعة قد قمنا بتثبيتها على سطح القمر فهي الشمس بالنسبة له.

وقبل أن يرحل رائد مع رفاقه أحس بأن أحداً يراقبه، فتلفت يميناً وشمالاً وإذا به يرى ساندز، فيبدأ باللحاق به من هنا وهناك، ويصيب رائد بعيار ناري يفقده توازنه، ويخلع عنه جهاز التنفس، يكاد يموت، فيقول له ساندز لا تخف فالقمر مزود بنباتات اصطناعية تخرج الأوكسجين، احضرها من غابة فوجومارا حيث يتم تجهيزها، أنا أريدك حياً لأطلعك على مشاريعي، ويجره وهو ينزف دماً، ويخبره بأنه هو المسؤول عن تجفيف البحيرات وغيرها من أمور غريبة تحدث على الأرض. وهي ليست أخطاء كما يقول شاهر بل هي من تجهيزي. هاها، هاها

فجأة يظهر رفاق رائد ويخلصونه من يده، ويهرب ساندز بصاروخ، يصحو رائد بعد عدة أيام، ليجد ينال أمامه، آه يا رجل أين هربت.

ينال: لقد وجدني شاهر وعالجني واحتجزني إلى أن أطلق صراحي بعد أن فضح ساندز السر وحاول السيطرة على القمر، ولكن لسوء حظه أراد شراً بالناس فاحرق نفسه ووجد ميتاً على سطح القمر.

رائد: نال جزاءه العادل.

بعد قراءتك لقصة مغامرات رائد، أجيبي عن الأسئلة التالية:

40- ما الدرس المستفاد من مساعدة رائد لينال رغم صعوبة الموقف:

أ. استغلال الصديق لصديقه

ب. ضرورة الأنانية في مثل هذا الموقف

ج. أن الصديق وقت الضيق

41- كان أمر إنشاء قمر اصطناعي:

أ. معلناً ب. سرياً ج. معلن لحكومات معينة

42- ما انسب عنوان لهذه القصة:

أ. الجزاء العادل ب. الأقمار الاصطناعية ج. البحيرة الجافة

43- قصة مغامرات رائد جرت أحداثها في عام 1923 هل تعتبر الآن:

أ. خيالية ب. واقعية ج. تدمج بين الخيال والواقع

44- ما الفكرة المحورية التي تركز عليها هذه القصة؟

أ. تطوير قمر صناعي لخدمة البشرية

ب. مغامرات رائد في الفضاء

ج. عن ساندز الشرير

45- قام ساندز ببعض الأعمال الشريرة، فماذا اعتبرها العالم شاهر:

أ. أخطاء

ب. أعمال كافئ عليها ساندز

ج. أعمال إرهابية

46- شاهر: أهلاً بالقائد رائد، لا تخف سنحتجزك قليلاً، كما احتجزنا رفاقك هذه الفقرة تجعلك تتنبأ بأن سبب الاحتجاز هو:

أ. للقيام بأعمال انتقامية.

ب. حتى يظل سر إنشاء قمر اصطناعي محفوظاً.

ج. لاستخدام الأسرى في أعمال الصيانة للقمر الاصطناعي.

47- من الأمور التي تعمد الكاتب الوقوع في الخطأ فيها:

أ. إغفاله لبعض علامات الترقيم.

ب. الوصول إلى نتائج لا صلة لها بالأسباب.

ج. إغفال عنصر التشويق في القصة.

48- فمر بهما شباب فقالوا لهما: لماذا لا تحملان هذا الحمار وتريحاه من مشقة السير تناقش الفقرة السابقة بشكل عام:

أ. فكرة إراحة الحمار.

ب. تعذيب الحمار.

ج. حمل الحمار.

49- فالقمر مزود بنباتات اصطناعية تخرج الأوكسجين، يستدل من هـذه المقدمـة علـى النباتات الحقيقية:

أ. تخرج الأوكسجين.

ب. لا تتنفس.

ج. تخرج مادة أخرى.

50- بعد خروج رائد من المستشفى ماذا تتوقعين؟

أ. أن يستجم ب. أن يتابع أعماله ج. أن يترك العمل

الملحق 5

نموذج الإجابة شبه النموذجية

رقم السؤال	أ	ب	ج	رقم السؤال	أ	ب	ج
1.	×			26.		×	
2.			×	27.	×		
3.	×			28.	×		
4.	×			29.	×		
5.		×		30.	×		
6.		×		31.	×		
7.	×			32.	×		
8.	×			33.			×
9.	×			34.			×
10.	×			35.		×	
11.			×	36.	×		
12.		×		37.	×		
13.	×			38.		×	
14.	×			39.	×		
15.			×	40.			×
16.		×		41.		×	
17.			×	42.	×		
18.		×		43.		×	
19.			×	44.	×		
20.			×	45.	×		
21.			×	46.		×	
22.		×		47.	×		
23.		×		48.	×		
24.		×		49.			×
25.			×	50.		×	

الملحق 6

مفتاح الإجابة

رقم السؤال	أ	ب	ج	رقم السؤال	أ	ب	ج
1.				26.			
2.				27.			
3.				28.			
4.				29.			
5.				30.			
6.				31.			
7.				32.			
8.				33.			
9.				34.			
10.				35.			
11.				36.			
12.				37.			
13.				38.			
14.				39.			
15.				40.			
16.				41.			
17.				42.			
18.				43.			
19.				44.			
20.				45.			
21.				46.			
22.				47.			
23.				48.			
24.				49.			
25.				50.			

الملحق 7

نموذج لتحضير درس من آيات سورة الأنبياء

نتاجات التعلم	فعاليات وأنشطة عملية التعليم والتعلم	التقويم
	تمهد المعلمة للقصة قبل القراءة الصامتة وتطرح الأسئلة التالية: ماذا كان يعبد أهل إبراهيم عليه السلام؟ ماذا تتوقعين أن يفعل إبراهيم عليه السلام بالأصنام؟ يقول إبراهيم عليه السلام "لقد كنتم أنتم وآباؤكم في ضلالٍ مبين" فما هو الضلال هنا.	متابعة الطالبات وإجاباتهن وتصويب الإجابات
1. أن تتنبأ الطالبات ببعض الأحداث	تطلب المعلمات من الطالبات التنبؤ بما سيفعله إبراهيم عليه الصلاة والسلام وردة فعل أهله على ذلك.	متابعة إجابات الطالبات وتصويب التوقعات الخطأ.
2. أن تقرأ الطالبات النص القرآني قراءة صامتة (بشكل جزئي).	تقوم المعلمة بمتابعة القراءة الصامتة والإجابة عن أسئلتهن عندما يتعرضن لمشكلة في الفهم والقراءة.	متابعة قراءة الطالبات ومساعدتهن عند الحاجة.
3. أن تكون الطالبات قادرات أن يتذكرن المعومات الواردة في النص القرآني.	تطلب المعلمة منهن العودة إلى النص لتذكر بعض المعلومات.	تتابع الطالبات وتدون المعلومات المهمة على السبورة وكذلك بعض المفردات الجديدة.
4.أن تكون قادرة على تشكيل رد فعل على ما تم قراءته.	تقوم المعلمة بتهيئة الجو المناسب من خلال الحوار والمناقشة.	تتابع عملية الحوار والمناقشة وردود أفعال الطالبات.
5.أن تتوصل إلى فهم الغرض من هذه القصة. - أن تحدد الغرض	تطرح المعلمة الأسئلة التالية: ما الغرض من هذه القصة؟ ما المجال الأدبي التي تنتمي إليه القصة بعد تلخيصها؟ لخصي قصة إبراهيم عليه السلام في حدود أربعة أسطر على دفترك.	التعقيب على إجابات الطالبات. تصحيح التلخيص.
6. أن تكون قادرة على كتابة بعض الكلمات الجديدة مثل التماثيل، مدبرين، آتيناه، أف، أجذاذاً	تطلب المعلمة من الطالبات كتابة هذه الكلمات على السبورة	تتابع المعلمة كتابة الطالبات

التقويم	فعاليات وأنشطة عملية التعليم والتعلم	نتاجات التعلم
استخرجي المفردات الجديدة من خلال المعجم الوسيط مثل: عاكفون.	تطلب من الطالبات تحديد المفردات الجديدة، وعرضها ثم استخراجها من المعلم الوسيط بعد التأكد من استخدامه.	7. أن تتعرف الطالبات على بعض المفردات الجديدة.
حددي الأفكار الرئيسة والفرعية في النص.	أن تطلب المعلمة من الطالبات تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية من خلال العودة للنص.	8. أن تستنتج الطالبات الفكرة الرئيسة التي تقوم عليها هذه القصة، كما أن تحدد الأفكار الفرعية بعد العودة إلى النص.
كتابة جمل النتيجة والسبب وتحديد بعض النتائج والأسباب على السبورة من قبل الطالبات وتصحيحها من قبل المعلمة.	تقوم المعلمة بمناقشة الإجابات وتحديد النتائج	9. أن تكون قادرة على تحديد جملة السبب والنتيجة من خلال النص
أعطي عنواناً مناسباً للنص.	ما أنسب عنوان للنص الملخص قصة إبراهيم عليه السلام من قصص الأنبياء	10. أن تكون قادرة على وضع عنوان مناسب للنص بعد تلخيصه على شكل قصة.
اقرئي النص التالي مع الحركات.	تقسم الآيات القرآنية وتطلب من الطالبات قراءتها	11. أن تكون قادرة على قراءة النص قراءة جهرية معبرة للتأكد من بعض القضايا والمفاهيم.
حددي الصور الفنية الواردة في النص واكتبيها في دفترك تصحيح المعلم الإجابات وتعليق عليها	تطلب المعلمة منا لطالبات تحديد الصورة الفنية وتوضيحها	12. أن تكون قادرة على توضيح الصورة الفنية الواردة في النص
اذكر الآية الكريمة التي تؤيد فكرة ضلال قوم إبراهيم عليه السلام	تطلب من الطالبات تحديد الدليل الذي يدل على ضلال قوم إبراهيم عليه السلام	13. أن تكون قادرة على تحديد الشواهد التي تدل على الحقائق

الملحق 8

نموذج من مذكرات التحضير حسب استراتيجية القراءة الموجهة

العنوان: من قصص القرآن الكريم (قصة آدم عليه السلام)

نتاجات التعلم	فعاليات وأنشطة عملية التعليم والتعلم	التقويم
	- تمهد المعلمة للقصة قبل القراءة الصامتة - تطرح المعلمة الأسئلة التالية: - من هو أبو البشر؟ - من ماذا خلق آدم؟ - ما سبب اشتعال نار الحسد من قبل الملائكة وإبليس؟	- متابعة الطالبات وإجاباتهن وتصويب التوقعات الخاطئة
1. أن تكون الطلبة قادرة على التوقع والتنبؤ لبعض الأحداث، وذلك خلال تمهيد المعلمة للقصة	- يطلب من الطالبات التنبؤ بمصير آدم عندما أكل من التفاحة وبمصير إبليس عندما رفض السجود لآدم	- متابعة إجابات الطالبات وتصويب التوقعات الخاطئة.
2. أن تقرأ الطالبات النص قراءة صامتة (بشكل جزئي)	- تقوم المعلمة بمتابعة القراءة الصامتة، والإجابة عن أسئلتهن عندما يتعرض لمشكلة في الفهم والقراءة.	- تتابع قراءة الطالبات وتساعدهن عند الحاجة
3. أن تكون الطالبات قادرة على تذكر بعض المعلومات الواردة في القصة	- تطلب منهن العودة إلى النص لتذكر بعض المعلومات	- تتابع الطالبات وتدون المعلومات المهمة على السبورة أو بعض المفردات الجديدة.
4. أن تكون قادرة على تشكيل رد فعل لما قد تم قراءته	- تقوم بتهيئة جو مناسب من خلال الحوار والمناقشة	- تتابع عملية الحوار والمناقشة وردود أفعال الطالبات
5. أن تتوصل إلى فهم الغرض من هذه القصة وفهم محتواها	- تطرح المعلمة الأسئلة التالية: - ما الغرض من هذه القصة؟ - لخصي قصة آدم في حدود عشرة أسطر من خلال صحيفة عمل توزّع على الطالبات	- تصحح المعلمة لصحائف العمل.
6. أن تكون قادرة على كتابة بعض الكلمات الجديدة مثل: صلصال قوائم العرش، الملائكة، فقعوا، سوياً، خشوا	- تطلب المعلمة من إحدى الطالبات كتابة كلمة صلصال وأخرى كلمة قوائم العرش وهكذا. - تطرح المعلمة الأسئلة التالية: - لماذا كتبت الهمزة في قوائم العرش على نبرة. - لماذا وضعت ألفاً بعد الواو في خشوا	- تتابع كتابة الطالبات على السبورة

نتاجات التعلم	فعاليات وأنشطة عملية التعليم والتعلم	التقويم
7. أن تكون قادرة على التعرف على بعض المفردات الجديدة من مثل تفاعل كيميائي، قوائم العرش	- تطلب المعلمة من الطالبات استخراج المفردات الجديدة من المعجم الوسيط وذلك بعد التأكد من استخدامهن للمعجم الوسيط	- تتابع إجابات الطالبات
8. أن تستنتج الطالبات الفكرة الرئيسية التي تقوم عليها هذه القصة	- تطلب المعلمة من الطالبات تحديد الأفكار الفرعية والرئيسية وكتابتها في صحيفة العمل التي قد وزعتها على الطالبات	- تتابع وتلاحظ إجابات الطالبات وتصوب الأخطاء
9. أن تحدد الطالبات الأفكار الفرعية بعد العودة إلى النص	- تطلب من الطالبات العودة إلى النص وتحديد الأفكار الفرعية وكتابتها بالإضافة إلى الأفكار الرئيسية في صحيفة العمل التي قد تم توزيعها	- تصحح صحائف الأعمال وتدون الإجابات على السبورة
10. أن تقرأ الطالبات النص قراءة جهرية ومعبرة	- تطلب من الطالبات المجيدات قراءة النص بعد تقسيمها إلى فقرات كما تطلب من الطالبات الضعيفات القراءة مع المساندة من الطالبات المجيدات	- تتابع قراءة الطالبات وتطلب من إحداهن تصويب الأخطاء
11. أن تميز الطالبات بين الأسباب والنتائج	- ما نتيجة عصيان إبليس لله تعالى - ما السبب الذي أدى إلى نزول آدم عليه السلام من الجنة - يصور الكاتب حقد إبليس على آدم بنار لها فم ما رأيك بذلك	- ما السبب الحقيقي في نزول آدم من الجنة أكله التفاح أمن عصيان لله تعالى - ما الصورة التي شبه بها الكاتب حقد إبليس على أدم
12. أن تبدي الطالبة رأيها في المقروء	- ماذا تستنتج من القول التالي على لسان آدم "أسألك بحق محمد ألا غفرت لي" - يصور الكاتب حقد إبليس على آدم بنار لها فم ما رأيك بذلك؟	- ما رأيك في طلب آدم المصغرة والتشفع عن طريق محمد عليه الصلاة والسلام
13. أن تلخص الطالبات حالة آدم قبل وبعد نزوله إلى الأرض	- لخصي حالة آدم عندما نزل إلى الأرض على دفترك في حدود سطرين	- الاستماع لتلخيص بعض الطالبات
14. أن تعمل استخلاصات واستدلالات	- تقوم بذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة المطروحة في صحيفة العمل	- تصحيح الإجابات وتدوينها على السبورة

الملحق 9

صحائف الأعمال

صحيفة عمل رقم (1)

الهدف: التعرف على الغرض البعيد للكاتب، وتلخيص المقروء

اقرئي قصة آدم قراءة صامتة ثم أجيبي عن ما يلي:

- ما المجال الأدبي الذي ينتمي إليه النص المقروء؟
- ما الغرض من قراءة الأطفال لمثل هذه القصة؟
- لخصي قصة آدم عليه السلام في حدود عشرة أسطر؟

صحيفة عمل رقم (2)

الهدف: تحديد الأفكار الرئيسية والفرعية

بعد العودة إلى نص قصة آدم عليه السلام؟

- حددي بعض الأفكار الرئيسية الواردة في النص واذكريها؟
- حددي بعض الأفكار الفرعية الواردة في النص واذكريها؟

صحيفة عمل رقم (3)

الهدف: عمل استخلاصات واستدلالات، التفريق بين الواقع والخيال

- ما الخصائص الأدبية لهذه القصة؟
- وردت في النص عدة صور فنية وضحيها مبينة جمال التصوير فيها؟

الملحق 10

كتاب تسهيل مهمة الباحثة من قبل الجامعة

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

عمادة البحث العلمي والدراسات العليا

الرقم: ب د/١٠٢/١/ ٢٨٠٧
التاريخ: ١٤٢٨/ هـ
الموافق: ٨/ ٣/ ٢٠٠٧ م

لمن يهمه الأمر

تقوم الطالبة رانيا نزيه غرايبه ورقمها الجامعي (٢٠٠٣٤٠٣١٤١) تخصص ماجستير مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها بإعداد رسالة ماجستير بعنوان :

"الأثر إستراتيجية القراءة الموجهة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي".

وتحتاج لهذه الغاية جمع بيانات وتوزيع إستبانة .

يرجى تسهيل مهمتها الأكاديمية.

/ عميد البحث العلمي والدراسات العليا

أ.د فواز العبد الحق

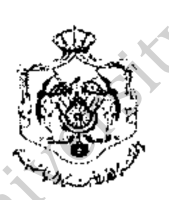
جامعة اليرموك
عمادة البحث العلمي
والدراسات العليا

نسخة / ملف الطالب.
م ر/ م ق
٢٠٠٧/٣/٧

تلفون: ٩٦٢-٢-٧٢١١١١١ فاكس: ٩٦٢-٢-٧٢١١١٢١ اربد- الاردن
Tel:962-2-7211111 http://graduatestudies.yu.edu.jo Fax:962-2-7211121 E-Mail:graddean@yu.edu.jo Irbid-Jordan

الملحق 11

كتاب تسهيل مهمة الباحثة من تربية اربد الأولى



بسم الله الرحمن الرحيم

وزارة التربية والتعليم

مديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى



الرقم ١٧/ ١٣/ ١٤٧٦ التاريخ ٨/ ٢/ ١٤٢٨ الموافق ٨/ ٣/ ٢٠٠٧

مديرة مدرسة حوارة الاساسية للبنات

الموضوع/ البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الطالبة رانيا نزيه غرايبة تخصص ماجستير مناهج اللغة العربية واساليب تدريسها باعداد رسالة ماجستير بعنوان " أثر استراتيجية القراءة الموجهة في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الاساسي" وتحتاج لهذه الغاية الى جمع البيانات وتوزيع استبانة

يرجى التكرم بتسهيل مهمة الطالبة المذكورة وتقديم المساعدة الممكنه لها.

واقبلـــوا الاحتــــرام

مدير التربية والتعليم

نسخة/ مدير الشؤون التعليمية والفنية

نسخة/ ر.ق الاشراف

تلفون : (٠٩-٨-٧٢٧٥٩٦٧) فاكس : (٧٢٧٤٥٦٩) ص.ب : (١٤٨٢)

قرار رقم ٢٠٠٥/١٨٧

Abstract

Gharaibeh, Rania N.F. The Effect of Guided Reading on Developing Critical Thinking Skills. Master Student, Yarmouk University, 2007

The objective of this study was to investigate the effect of guided reading on developing critical thinking skills. To achieve this purpose, a critical thinking base skill test was developed. The test consisted of 50 multiple choice items. The study sample consisted of sixth female graders in public school of Irbid the first educational directorate during the school year 2006-2007. Howarah elementary school was chozen deliberty. The study sample contained 4 sections: section (c) represented experimental group while section (B) represented.

The study results indicated significant difference (α = 0.05) between the experimental group means scores and the control group mean score due to guided reading strategy, in favor of experimental group in on the while critical thinking test. Significant differences were also found (α =0.05) between experimental group means scores and control group on critical thinking test as a procedure due to guided reading, in favor of experimental group.

Key Words: Guided Reading, Thinking, Critical Thinking.